Pratiques genrees et violences entre pairs

Patricia Mercader, Annie Lechenet, Jean-Pierre Durif-Varembont,
Marie-Carmen Garcia, Fanny Lignon

▶ **To cite this version:**

Patricia Mercader, Annie Lechenet, Jean-Pierre Durif-Varembont, Marie-Carmen Garcia, Fanny Lignon. Pratiques genrees et violences entre pairs : Les enjeux socio-educatifs de la mixite au quotidien en milieu scolaire. [Rapport de recherche] CRPPC (EA356), Triangle (UMR 5206). 2014. halshs-00986142

HAL Id: halshs-00986142
https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00986142

Submitted on 1 May 2014

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

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

Projet ANR—09—ENFT—006
(VIOLECOGENRE)
Programme Enfants et enfance — 2009-2013

Pratiques genrées et violences entre pairs :

Les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien en milieu scolaire

Rapport de recherche

Annexe au mémoire scientifique

***** 1 *****

Patricia MERCADER, professeure de psychologie sociale (CRPPC, EA 356), coordinatrice.
Annie LECHENET, maître de conférences en philosophie (Triangle, UMR 5206).

Jean-Pierre DURIF-VAREMBONT, MCf HDR en psychologie, psychanalyste
Marie-Carmen GARCIA, Pr, sociologie
Fanny LIGNON, MCf, études cinématographiques.

Viviane ALBENGA, docteure en sociologie
Audrey ARNOULT, docteure en Sciences de l'information et de la communication
Natacha CARBONNE, docteure en sociologie
Mehdi DERFOUFI, docteur en études cinématographiques
Fanny GALLOT, docteure en histoire contemporaine
Julia JEUNE, master, sociologie
Rebecca WEBER, doctorante en psychologie.

Recherche réalisée avec la participation de

Marie ANAUT, Pr, psychologie, sciences de l'éducation
Christiane DURIF-VAREMBONT, enseignante, formatrice
Rommel MENDES-LEITE, MCf, psychologie, sociologie, anthropologie

Ainsi que

Anaelle BAEYAERT-GUIBERT, psychologue
Hélène DESCUBES-DEMIRDJIAN, psychologue

Patricia BAUMANN, CPE
Sarah BERRARD, étudiante en psychologie

TABLE DES MATIERES

PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE 11

Contexte et positionnement du projet Patricia Mercader, Annie Léchenet 13

Enjeux politiques et juridiques 15

Enjeux sociaux 16

Enjeux éducatifs 17

Enjeux de santé publique 18

Objectifs du projet 19

Etapes de la recherche 25

Résultats attendus 26

Exploitation des résultats 27

Références bibliographiques 28

État de l'art Violences de genre entre élèves : un objet scientifique émergent Annie Léchenet, Patricia Mercader, Julia Jeune 31

Les premières recherches : peu de prise en compte des violences entre élèves. 31

Un problème morcelé 37

En 2013, l'objet « violences de genres entre élèves » semble bien être en cours de constitution .. 49

Références bibliographiques 57

ECLAIRAGES CONTEXTUELS 75

Pourquoi une partie de notre recherche est-elle consacrée à des éclairages contextuels ? Annie Léchenet 77

Une recherche située 78

Quels éléments de contexte avons-nous étudié ? 80

Références bibliographiques 83

Les violences de genre entre pairs en milieu scolaire avant la mixité (1945-1975) Fanny Gallot 85

Contextes 88

Dangers fantasmés, effets réalisés : les stéréotypes de genre à l'épreuve de la mixité 90

Les enfants « en marge » : une violence de genre ? 91

Une agressivité genrée à canaliser ? 95

Conclusion 97

Références bibliographiques 98

La construction du problème des violences de genre entre élèves en France : des politisations différenciées du problème, une prédominance de la problématisation en termes de violences conjugales Viviane Albenga *101*

La construction politique du problème au niveau national, une construction dépendante du problème des violences envers les femmes 102

Étude ethnographique d'un dispositif en Seine-Saint-Denis visant à prévenir les violences sexistes au collège 112

« Jeunes contre le sexisme » : un dispositif de déconstruction des stéréotypes de genre 123

Références bibliographiques 139

Le traitement médiatique des violences à l'école : quelle place pour les violences de genre entre pairs ? Audrey Arnoult *143*

Corpus, démarche méthodologique et cadrage théorique 146

Etude de la couverture médiatique des violences à l'école entre 1995 et 2012 161

Références bibliographiques 195

À quoi jouent les jeunes filles et garçons des collèges et lycées ? Fanny Lignon *199*

Analyse vidéoludique et stéréotypes de sexe 199

Des jeux vidéo et des adolescents : à quoi jouent les jeunes filles et garçons des collèges et lycées ? 216

Index des jeux cités 234

Références bibliographiques 235

Jeux vidéo et stéréotypes : jouer avec, s'en jouer, les déjouer Fanny Lignon, Mehdi Derfoufi *237*

Contextualisation 237

Etudes des protagonistes 241

Education à l'image, jeux vidéo et représentations des masculinités vidéoludiques 251

Index des jeux cités : 262

Références bibliographiques : 263

ENQUETE DE TERRAIN 265

Méthodologie de la recherche et réflexions épistémologiques Patricia Mercader, Natacha Carbonne, Rebecca Weber, Jean-Pierre Durif-Varembont *267*

Aux sources de la recherche 267

La pré-enquête 270

Observer, percevoir, partager : Réflexions épistémologiques à partir d'une enquête ethnographique dans cinq établissements d'enseignement secondaire 274

Conclusion 298

Références bibliographiques 300

Conduites entre élèves : comment éventuellement les caractériser comme violentes ? Prendre en compte le genre pour comprendre Annie Léchenet *303*

Une définition philosophique claire et nette 303
Mais des réalités ambiguës 304
la nécessité d'une approche pluridisciplinaire 305
Des difficultés liées à l'appréhension des questions de violences dans le cadre scolaire 306
Une difficulté propre aux violences liées aux rapports sociaux de sexe et de genre 309
faire intervenir l'hypothèse du genre pour questionner 311
L'enquête de terrain a-t-elle permis d'observer des conduites entre élèves qui relèveraient de la violence de genre ? Patricia Mercader, Jean-Pierre Durif-Varembont, Annie Léchenet 315
Les agressions sexuelles 316
Trois établissements où la violence physique est quotidienne 323
Deux établissements « calmes » 335
La violence symbolique des assignations identitaires 340
Conclusion 343
Références bibliographiques 344
Identités hétéronormées à l'école : catégorisations contraintes et jeux interstitiels Patricia Mercader, Natacha Carbonne 345
Jeunesse sous contrôle 347
Et pourtant… 352
Conclusion 357
Références bibliographiques 358
Les violences verbales et leur double fonction : Socialisation et construction identitaire Jean-Pierre Durif-Varembont, Patricia Mercader, Rebecca Weber 361
Les stéréotypes de genre en milieu scolaire 362
Banalisation des violences, canalisation du pulsionnel 363
La conformisation langagière cimente le groupe des semblables 365
Les insultes comme injonctions hétéro-normatives 367
Le langage ordurier : un traitement imaginaire du versant pulsionnel de la sexualité génitale 368
Travail du langage et fonctions des insultes 370
La déchirure phallique au risque du féminin 372
La certitude stéréotypique face au déchirement du voile phallique 375
Conclusion : le langage ordurier, une solution transitoire du passage adolescent 376
Références bibliographiques 377
L'encadrement institutionnel des féminités et des masculinités Marie-Carmen Garcia 381
Introduction 381
La féminité à l'épreuve de la vertu 382
Un système fin de catégorisation des jeunes filles 384

Une violence masculine expliquée par des conditions de vie spécifiques 390

Quelle égalité des sexes en somme ? 392

Des représentations variables de la sexualité selon les contextes des établissements 394

La discrétion des élèves en matière amoureuse aux prises avec les représentations des acteurs institutionnels 397

Références bibliographiques 399

Une maison des hommes à géométrie variable Le genre en EPS à l'épreuve des contextes socio-ethniques Natacha Carbonne, Marie-Carmen Garcia, Rebecca Weber 401

L'EPS, une maison des hommes 403

Couloirs et coulisses des femmes dans une maison des hommes 409

Références bibliographiques 416

Mise en scène du corps et remaniement identitaire à l'école : éprouver, se toucher, se montrer Jean-Pierre Durif-Varembont 421

Traitement du corps : contenance et réassurance narcissique 422

La parade virile et le défi de rivalité entre hommes 427

Les mascarades de la féminité 429

Références bibliographiques 433

Réponses et traitements institutionnels des violences en milieu scolaire jean-Pierre Durif-Varembont, Patricia Mercader 435

Les chefs d'établissement face aux violences scolaires 435

Trois niveaux de réponses institutionnelles d'après les chefs d'établissement : s'expliquer, sanctionner, prévenir 444

Les réponses institutionnelles d'après-coup 446

Les activités de prévention 452

Références bibliographiques 457

De quoi l'enfer est-il pavé ? 1. Les adultes face aux violences scolaires en général Patricia Mercader, Annie léchenet 459

Pratiques difficiles, métiers impossibles… 459

« Agir en fonctionnaire » : injonction d'en haut et épreuve de concours 462

Face à la violence des élèves, l'inquiétude des chefs d'établissement 469

Les surveillants et l'équipe éducative 470

Une salle de classe qui n'est plus un sanctuaire 476

Conclusion 484

Références bibliographiques 486

De quoi l'enfer est-il pavé ? 2. Les adultes face à la question du genre Patricia Mercader, Annie Léchenet 489

La cohabitation des garçons et des filles : un quotidien ambigu pour les chefs d'établissement 489

Adultes genrés, adultes sexués 492

Violences genrées : de la banalisation à la cécité 496

Références bibliographiques 503

La difficile question « que faire ? » Patricia Mercader, Annie Léchenet, Fanny Lignon 505

Que faire avec les élèves ? 506

Jeux vidéo et égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, Fanny Lignon 507

Différence des générations, autorité, symbolisation, Patricia Mercader 510

Mettre en œuvre une relation éducative sous la loi, tenter de déjouer les malentendus liés aux problématiques subjectives de domination, Annie Léchenet 517

Références bibliographiques 530

POUR SYNTHETISER PATRICIA MERCADER 535

Un objet en cours d'émergence 536

Objectifs de la recherche 538

Approche scientifique et technique 541

Résultats obtenus 542

Exploitation des résultats 552

Discussion 553

Conclusions : la difficile question « que faire ? » 554

Références bibliographiques 555

PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

CONTEXTE ET POSITIONNEMENT DU PROJET

PATRICIA MERCADER, ANNIE LECHENET

Les établissements scolaires français appliquent autant que faire se peut (cas particulier des Lycées d'Enseignement Professionnel) une mixité complète des filles et des garçons depuis 1975 (décrets Haby), soit depuis une génération. Si, de manière générale, la mixité a été bien intégrée comme principe et comme pratique institutionnels, ce fut sans grand accompagnement réflexif et formatif, et avec une recherche scientifique assez partielle (Marry 2004) : on a surtout interrogé les pratiques d'enseignement et d'orientation liées aux modèles et identifications sexués, en ce qu'elles sont grosses de fortes inégalités sociales ultérieures. Pourtant un certain nombre de questions porteuses d'enjeux conséquents en termes éducatifs et politiques se posent encore, parmi lesquelles celle des pratiques de la mixité au quotidien, qu'il s'agisse des pratiques des élèves entre eux ou de celles des enseignants, des personnels éducatifs, sanitaires, sociaux et des équipes éducatives des établissements comme ensembles systémiques – ainsi que des représentations que s'en font différents acteurs.

Ces pratiques de mixité, notamment celles des élèves entre eux dans le second degré, semblent marquées par une certaine violence. Le « déclencheur » de cette recherche fut une première appréhension tout à fait empirique, lors de sessions de formation continue intitulées *Violences filles garçons au collège et au lycée : repérer, répondre, prévenir*, à l'intention des personnels du 2nd degré. Environ 140 personnes y ont assisté (une centaine d'infirmiers et infirmières scolaires ainsi que des assistants et assistantes de service social, une vingtaine de CPE et une vingtaine d'enseignants et enseignantes). L'offre même de ces formations a bien entendu déterminé la demande et l'on ne peut guère s'étonner que les notes prises lors des tours de table inauguraux de chaque stage dressent un tableau passablement alarmant de la question : sentiment d'épuisement devant des violences qui peuvent être graves, des comportements sexistes et sexualisés permanents ; sentiment d'incompréhension devant ce qui est vécu comme un aveuglement et une indifférence marquée de la part des collègues et de la hiérarchie ; perplexité quant au sens même de ces conduites qu'ils percevaient comme très violentes alors que les élèves en rendaient compte comme de jeu, ou comme d'une façon de faire normale dans leur groupe.

Notre première interrogation de recherche portait donc sur le contraste entre d'une part le vécu de certains acteurs des établissements (personnels, élèves, parents) concernant des violences entre pairs, qui vont de petites atteintes fréquentes jusqu'à des violences graves, et d'autre part une prise en compte éducative et institutionnelle faible, ou peu adaptée, de ces conduites et relations. Comment cerner et comprendre, quantitativement et dans leur nature, ces pratiques qui sont peut-être violentes — là est l'un des enjeux scientifiques essentiels de notre recherche —, et les représentations qui leur sont liées, dans les ensembles institutionnels et relationnels dynamiques et complexes que constituent les établissements scolaires ?

Malgré l'abondance des travaux sur les questions afférentes (mixité à l'école, violences scolaires, violences des jeunes, violences de genre, construction de l'identité à l'adolescence), les connaissances concernant les conduites et relations éventuellement violentes entre élèves, dans leur dimension de genre, sont encore incomplètes. D'une part c'est surtout en Europe du Nord, en Grande-Bretagne, au Canada et en Australie que le phénomène des violences entre pairs a été étudié, les recherches françaises s'étant longtemps centrées sur les violences des élèves à l'encontre des adultes ou de l'institution. D'autre part, à l'intérieur du champ des recherches scientifiques sur les violences entre élèves, la dimension de genre n'est prise en compte que depuis peu, bien que certaines recherches étrangères sur le *bullying* aient commencé à compter les garçons et les filles auteurs ou victimes dès les années 1980. Elle semble être surtout *perçue*, par quelques personnels des établissements d'enseignement qui s'interrogent sur la signification de leurs perceptions. Cette perplexité peut sans doute être imputée à un contexte scolaire et social de banalisation très importante des violences liées au genre, voire de leur déni.

Cependant, on voit se développer un vif intérêt de la communauté scientifique et des pouvoirs publics, français et européens, pour les questions de la mise en œuvre au quotidien de la mixité entre filles et garçons dans les établissements scolaires, avec ses enjeux éducatifs, sociaux et politiques. On peut donc dire que l'objet « violences liées au genre dans les établissements scolaires » est en cours de constitution.

Nous nous proposons, dans ce contexte à la fois scientifique et politique, de construire une meilleure connaissance des violences liées au genre dans les établissements d'enseignement secondaire en France : il s'agit essentiellement de violences entre élèves, liées aux pratiques quotidiennes de la mixité.

Ce projet répond de façon précise à plusieurs préoccupations du programme Enfants et enfances[1] : il comporte en effet des enjeux sociaux essentiels (politiques et juridiques, sociaux et culturels, éducatifs, sanitaires).

Il concerne trois thématiques :

- Normes de l'enfance. On s'interrogera sur les comportements normaux et anormaux des jeunes, mais aussi sur les représentations qu'ils se font du normal et de l'anormal, représentations souvent divergentes de celles des adultes et surtout de l'institution.
- Environnements et milieux de vie. Il s'agit d'étudier de façon globale différents aspects de la vie d'établissements d'enseignement secondaire et de comprendre la façon dont ils interagissent : par exemple, comment la distribution de la parole en classe construit pratiquement une citoyenneté, ou bien comment l'éducation physique et sportive participe de la construction d'une puissance virile et d'une disponibilité féminine.
- Cultures d'enfance. Cette notion sera abordée essentiellement à travers les pratiques quotidiennes entre pairs, ce qui soulève le problème d'une éventuelle « culture de la violence », mais aussi en étudiant certains des objets qu'investissent, les enfants et adolescents, comme les jeux vidéos.

Des approches historique et juridique complèteront la réflexion.

ENJEUX POLITIQUES ET JURIDIQUES

La question de la citoyenneté de l'enfant et de l'attention portée à sa parole est centrale dans nos hypothèses. Une meilleure connaissance des violences liées au genre apporte des éléments pour les recherches concernant l'existence de la loi et la construction de la citoyenneté dans l'espace scolaire.

Il en va d'abord de meilleures possibilités de faire réellement exister la loi dans les espaces scolaires, car si les violences liées au genre semblent actuellement peu perçues et banalisées, elles sont peut-être parmi les principales responsables de la dégradation du « climat scolaire ». Le sentiment d'impunité lié aux micro-violences non identifiées comme telles fait partie de la violence dans

[1] http://www.agence-nationale-recherche.fr/financer-votre-projet/appel-detail/enfants-et-enfance-2009/

les établissements scolaires (Debarbieux, le « climat d'établissement », 1996) et dans la société (Roché, 1996), il est manifestement contre-éducatif. Or les instances éducatives que sont les établissements scolaires doivent, par le traitement de la violence, participer centralement à la construction du rapport à la loi, par ailleurs menacée dans notre société par la montée de l'anomie et de la violence qui lui est spécifique (Martinez, 2005), ainsi que par la désinstitutionnalisation, remplacée par la contractualisation (Dubet, 2002), et le risque d'abolition du tiers, voire du symbolique, qu'elle comporte.

ENJEUX SOCIAUX

Une recherche sur des pratiques quotidiennes de violence liée au genre et leurs représentations interroge les dimensions culturelles de notre vie sociale et les valeurs qui la régissent.

D'une part parce que, notamment pour veiller à éviter de caractériser comme « violences » ce qui n'en serait pas, elle doit examiner les questions liées à celles des cultures des adolescents : par exemple une certaine langue, littéralement truffée d'insultes visant essentiellement le féminin (Moïse, 2002), est bien un phénomène culturel spécifique — ce qui ne l'empêche pas de devoir également être interrogée dans sa signification violente, mais d'une manière qui reste à analyser précisément. Il faut aussi interroger un certain nombre de pratiques des adolescents dans leurs rapports à leurs objets de prédilection, en ce qu'ils constituent des médiations dans l'affirmation de soi et le rapport à l'autre (Lesourd, 2005) — la dimension genrée tant de cette affirmation de soi que de ce rapport à l'autre doit alors être interrogée dans ses significations et ses effets.

D'autre part la violence genrée des adolescents révèle l'état des valeurs dans notre société : certains modèles *masculins* de représentation et de conduite imprègnent les conduites de certains adolescents et aussi d'adolescentes (Rubi, 2005), notamment des conduites de maltraitance entre pairs, de désignation de victimes, lors de jeux ou dans des relations au long cours, dans une certaine « héroïsation » de la violence (Marzano, 2007). Des représentations parfois surprenantes, en rupture avec les stéréotypes traditionnels, du masculin et du féminin, notamment dans leur rapport à la représentation de la violence, par exemple dans les jeux vidéos, seront de ce fait analysées et interrogées.

Enfin un questionnement sur les pratiques quotidiennes de violence liée au genre dans les établissements scolaires du second degré est également lié à ceux

qui concernent certains éléments de nouveauté dans le statut de l'enfant dans notre société, pédocentrée, faisant de l'enfant un support de projection narcissique de la part des adultes : les pratiques de la loi dans les établissements scolaires, ainsi que celles de la parole, semblent de ce fait être mises en difficulté par un certain « effacement » général de la loi dans la société – au profit d'un simple contrat entre individus.

Or cette projection narcissique produit chez les enfants une sexualisation précoce (habillement très sexualisé de certains enfants, visionnement précoce de films pornographiques) qui entraîne une dilution de la latence, manifeste dès la fin de l'école primaire (excitation sexuelle dès l'âge de l'école primaire), mais surtout lors de la phase pubertaire chez les collégiens et collégiennes (par exemple conduites de masturbation en classe, devant lesquelles les enseignants sont très désemparés).

ENJEUX EDUCATIFS

Nous nous adossons à une conception éducative qui fait de la lutte contre la violence un des éléments et critères essentiels de l'éducation comme humanisation (Kant, 1776-1787, Eric Weil, 1967, Charlot, 1997, UNESCO). Nous analyserons donc ces violences en tant qu'elles sont porteuses d'une triple atteinte (Prairat, 2001) :

— aux personnes visées, qui en sont objectivement victimes : voir les enquêtes épidémiologiques (Choquet, 2005, INSERM) sur les risques dépressifs, allant jusqu'aux risques suicidaires (Verdier et Firdion, 2003), chez les victimes de « *bullying*[2] », ainsi que les violences retournées contre soi, particulièrement élevées chez les jeunes filles : consommation de médicaments psychotropes, troubles des conduites alimentaires, certaines conduites de scarification ou d'automutilation ;

— dans une perspective éducative, elles portent atteinte à leurs auteurs (Platon, *circa* 390 av. J.-C.) : voir le sentiment d'impunité lié aux incivilités (Roché, 1993) ;

[2] Terme que les Québecois traduisent par « intimidation » et les Français par « harcèlement ».

— enfin elles portent atteinte à l'ordre commun, là aussi par le biais d'un éventuel sentiment d'impunité : voir les études de Debarbieux sur le climat d'établissement (1996), ainsi que la croyance très enracinée dans la loi du plus fort chez les collégiens et lycéens (Rubi, 2005).

Une telle recherche produira des connaissances scientifiques utiles principalement dans le domaine éducatif en général : interrogeant les violences dans l'espace scolaire sous l'angle de leurs dimensions liées au genre, elle permettra sans doute de mieux prêter attention et de mieux comprendre les violences entre élèves, et ainsi, au-delà de la simple mise en œuvre de techniques de remédiation ou de prévention (Debarbieux, 2008), elle permettra d'aider les acteurs à mieux construire les établissements scolaires comme des espaces de mise en œuvre de la loi, juridique, morale, anthropogénique - non seulement sous forme de sanctions, mais dans tous les rapports quotidiens qui constituent le « vivre ensemble ». La construction de normes de comportement dans le champ éducatif qui en découle doit ainsi, évitant les pièges de la banalisation, de l'emploi d'un langage repris aux élèves, mais qui minimise ou nie les choses, mettre en accord les normes de groupe et les normes individuelles avec les normes sociales et juridiques.

ENJEUX DE SANTE PUBLIQUE

Ces violences constituent-elles une pathologie sociale, dans le sens où elles manifestent et produisent de manière répétitive et parfois circulaire des souffrances tant personnelles qu'institutionnelles, mais sans être cependant traitées comme telles ? Au contraire elles semblent parfois banalisées, comme si elles étaient la norme, par nombre de leurs acteurs- victimes. Notre définition de la violence, accordée à celle de la majorité des chercheurs sur les violences notamment scolaires, s'appuie sur la prise en compte de la souffrance, tant celle des victimes que celles des auteur-e-s et celle des systèmes institutionnels, ainsi que sur la notion d'atteinte à l 'intégrité.

Cette recherche fournira aussi des éléments pour l'éducation à la santé, tant physique que psychique : la violence atteint souvent le corps des victimes, parfois aussi des attaquants, parfois jusqu'au risque vital, notamment lorsqu'il y a héroïsation de la mise en danger de soi, ou recherche d'une certaine « défonce » ; elle atteint aussi leur psychisme, dans son dynamisme (Choquet, 2000), mais aussi sa constitution éducative, par l'habituation psychique à la violence. Toute forme

de violence non reconnue et non traitée favorise dans l'âge adulte un rapport à des conduites violentes, notamment conjugales et familiales (voir notamment Houel, Mercader et Sobota, 2008). Il convient donc de repenser l'éducation à la santé en y intégrant la prise en compte de la violence, notamment des violences liées au genre.

OBJECTIFS DU PROJET

Si ce projet est novateur et ambitieux, c'est d'abord parce qu'il vise à décrire un phénomène encore peu connu malgré l'intérêt que lui accordent les instances françaises et européennes, et qui suscite aujourd'hui encore nombre d'opinions et de positions plus idéologiques que scientifiques. C'est aussi, et surtout, parce que nous entendons proposer des interprétations systémiques et globales du phénomène, grâce

- à un débat interdisciplinaire soutenu entre sociologie, sciences de l'éducation, philosophie, sciences de la communication, psychodynamique,
- et à une approche ethnographique seule à même de nous permettre de mettre en évidence, dans leur interrelation, les différentes pratiques concourant à favoriser l'éclosion de violences sexistes dans les établissements.

Connaître, quantitativement et qualitativement, le phénomène des violences genrées à l'école

Dans l'ensemble des violences qui se produisent dans les établissements d'enseignement secondaire en France, en s'intéressant surtout (mais pas seulement) à la dimension élèves – élèves, il s'agit de mettre en évidence et de cerner la dimension du genre dans ces violences.

a/ Pour cela il s'agit d'abord de déterminer en quoi un certain nombre de conduites sont, en toute rigueur, des *violences*.

Nous admettrons comme postulat que la violence est une atteinte à la personne, à son intégrité aux plans physique, mais aussi psychique (atteintes au psychisme, au dynamisme psychique) et symbolique (atteintes à l'image). Les violences genrées que nous cherchons à connaître peuvent être graves voire criminelles, mais le plus souvent elles sont petites, voire « microscopiques », et

relèvent surtout d'une violence de climat ; elles ne sont donc pas toujours perceptibles consciemment en tant que telles, d'autant plus qu'elles sont intériorisées en tant que violences « symboliques », au sens de Bourdieu, mais elles n'en ont pas moins des effets de harcèlement et de contrôle, véritable rappel à « l'ordre » (regards, interpellations, attouchements plus ou moins ludiques, par lesquels les jeunes eux-mêmes normalisent le comportement, notamment sexué, de leurs condisciples).

b/ Le genre est d'abord objet direct de certaines violences : exercées par des élèves garçons ou des personnels adultes hommes, mais aussi par des élèves filles ou adultes femmes, elles visent le féminin en tant que tel, de l'insulte et de l'attouchement au viol, dans le corps et la personne de jeunes filles, parfois de professeures et personnels adultes femmes des établissements, et de garçons « efféminés », notamment homosexuels.

Cette hypothèse, d'origine anthropologique, morale et politique, est à relier avec les analyses psychologiques concernant la construction de la sexualité et de l'identité sexuée, masculine et féminine, notamment la question du refus du féminin dans les deux sexes (Freud, 1937). Mais, en termes psycho éducatifs, la peur tente de se « résoudre » par la violence lorsque la loi fait défaut. Il convient donc d'interroger le rôle de l'institution scolaire, et la place de ceux qui, en son sein, sont chargés de porter (représenter, assumer, symboliser) la loi. Ce qui pourrait faire contrepoids à certaines représentations peu structurantes (place et rôle des représentations pornographiques) – ou structurantes dans la validation d'une certaine violence (jeux vidéos ?) du masculin et du féminin.

c/ Le genre est aussi lié de manière indirecte aux violences entre élèves, en tant que modèle de rapports sociaux qui instituent souterrainement, dans les pratiques et dans les représentations, voire les justifications, des rapports de force qui visent certaines catégories désignées comme faibles : la « payotte » (Rubi 2005), l'isolé-e, l'anormal-e, l'homosexuel-le, le handicapé-e, le gros (Smith, 2001), l'« intello », voire le « collabo ». Nous faisons l'hypothèse que l'approche de genre permet de comprendre des conduites qui, en première apparence, n'en relèvent pas. La dimension de genre fournit un élément de compréhension de la nature des violences, surtout des violences entre pairs, pratiquées dans l'espace scolaire et adossées à certaines représentations : une certaine masculinité de domination à l'égard du féminin fournit en effet des modèles impératifs d'affirmation de soi incluant par exemple le refus de l'expression - et même de la prise de conscience, de la reconnaissance pour soi-même - des émotions négatives, telles que chagrin, peur. Ce refus va jusqu'à certains refus non seulement de la verbalisation, mais aussi des mots et de leur domaine, caractérisé à partir des catégorisations scolaires actuelles comme étant celui des « lettres » :

voir les puissants tropismes actuels de l'orientation genrée, très liée aux représentations du masculin et du féminin, ainsi que les refus de certains élèves garçons au collège d'étudier la littérature, affirmant que « la littérature, c'est un truc de pédés » (Benameur, 2001). En somme, la question des violences genrées devra s'articuler avec une approche clinique du rapport au savoir.

Comprendre les violences genrées en appréhendant l'univers scolaire comme système

Une prise en compte difficile

L'institution scolaire semble, jusqu'ici, ne prendre en compte ces violences que de manière variable, voire ponctuelle. On observe, de manière générale, peu de prise en compte des violences entre élèves en général, aussi bien dans la pratique des adultes acteurs dans l'institution scolaire (pratiques des professeur-es dans les classes, signalement des « incidents », pratiques de garantie et de mise en œuvre de la loi) que dans les recherches théoriques. Or l'approche de genre, notamment dans sa modalité indirecte, permettrait d'améliorer la connaissance et la compréhension de nombre de violences entre élèves.

Certaines difficultés pouvant rendre compte de la faiblesse de cette prise en compte font également partie de la recherche.

a/ Ces violences genrées ont des caractéristiques spécifiques qui compliquent leur prise en compte. Elles sont souvent difficilement assignables comme telles :

— Dans leur degré : elles sont souvent de « petites » violences, voire des « micro-violences » (Debarbieux, Bourdieu) – ce qui amène certains à les questionner en termes de seuils ;

— Dans leur nature : les frontières, d'une part avec le jeu, notamment les jeux liés à l'entrée dans la sexualité adolescente et la construction de l'identité sexuée (joutes verbales, jeux sexuels et sexués), d'autre part avec les codes verbaux et comportementaux propres aux cultures adolescentes actuelles, peuvent être difficiles à établir, et nécessiteront des éléments rigoureux d'analyse et de caractérisation de ces conduites en tant que « violences ».

— Et surtout, elles sont difficiles à percevoir en tant que violences car elles comportent une dimension symbolique (Bourdieu, 1998) qui induit tous les protagonistes d'une part à les percevoir comme normales, voire légitimes, et d'autre part à les banaliser et à les nier en tant que « violences ». Ces processus à la fois de légitimation et de négation peuvent aussi produire un retournement de responsabilité, voire une intériorisation de culpabilité de la part de leurs victimes :

voir par exemple les problématiques, ouvertement débattues, autour des tenues vestimentaires des jeunes filles.

b/ Une autre source de difficulté réside dans les contextes où surviennent ces violences, contextes qui concourent à un éparpillement des approches et dans une certaine mesure à une méconnaissance du phénomène.

— L'institution scolaire, traversée de nombreux enjeux sociaux et politiques, occupe actuellement une place difficile dans notre monde social : elle a sans doute été une institution forte, mais semble aujourd'hui dénigrée, questionnée dans sa visée d'institution éducative. Cette dimension très importante dans la genèse du phénomène des violences lui-même (crise de confiance en l'institution de la part de ses acteurs, les élèves entre autres), entraîne aussi des processus défensifs qui aboutissent à minimiser le phénomène, vécu comme un échec de plus pour les acteurs institutionnels (*omerta*).

— Elle est composée d'une pluralité d'acteurs[3] qui n'ont ni les mêmes expériences, ni la même formation, ni peut-être les mêmes intérêts immédiats. Quelques exemples : Les enseignant-es envoient parfois des élèves dans le bureau du CPE, qui a parfois le sentiment qu'on se décharge sur lui ou elle ; les chefs d'établissement souhaitent parfois que les « incidents » ne soient pas connus à l'extérieur de l'établissement ; les infirmières scolaires souhaitent l'investissement de tous dans le CESC (Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté), mais cet investissement est surtout bénévole ; les intervenant-es extérieur-es souhaitent plus ou moins une articulation avec les équipes d'établissement, qui d'ailleurs existent plus ou moins en tant qu'équipes. Enfin l'opinion publique s'émeut activement des questions de violence scolaire. De leur côté, les élèves ont plus ou moins confiance dans l'institution scolaire et dans l'établissement : voir les nombreuses hypothèses et études sur les violences des élèves comme réponses aux violences symboliques exercées par l'institution scolaire.

c/ Enfin le morcellement théorique de l'objet (voir état de l'art), lié à sa forte portée idéologique, est en lui-même un obstacle à sa prise en compte complète et efficace.

---

[3] Différents groupes d'élèves ; enseignants ; personnels d'éducation ; personnels de direction : personnels sanitaires, sociaux, souvent investis dans les CSCE (Comités d'Education à la Santé et à la Citoyenneté) ; enseignants et personnels investis dans des actions d'éducation transversales, à la santé, à la sécurité…, d'animation, de prévention, parfois avec des intervenants extérieurs (Planning Familial, Ni Putes ni Soumises, Filactions, Parlons Tabou…) ; différents groupes et acteurs sociaux environnants : parents d'élèves, Centres Sociaux, pouvoirs publics locaux, autorités de tutelle des établissements scolaires (Inspection d'Académie, Rectorat et ses services de tutelle des Infirmiers scolaires, des Assistants de Service Social…)

Un système éducatif souterrainement complice des violences genrées

Dans ce contexte, notre hypothèse principale portera sur l'interrelation entre les violences genrées entre élèves et la violence symbolique genrée (le sexisme) incarnée et transmise dans et par l'institution scolaire elle-même. Le système sexe-genre, qui assigne aux garçons et aux filles des places sociales dissymétriques et valorise virilité et hétérosexualité, s'incarne à l'école de diverses façons, parmi lesquelles nous retiendrons surtout :

a/ Les pratiques concrètes des enseignants et des personnels éducatifs, qui transmettent et construisent du sexisme à leur insu et en dépit de leurs meilleures intentions. Dans cette perspective, deux aspects sont particulièrement significatifs :

— Les relations quotidiennes, spontanées, entre adultes et élèves, toutes les paroles et attitudes (gestuelle, ton de voix, etc.) par lesquelles elles et ils réagissent aux conduites des élèves et les commentent, la manière dont ils ordonnent, réprimandent, félicitent, interpellent, et plus largement incarnent ce que devrait être l'ordre social dans cette institution, ceci aussi bien dans la classe que dans tous les autres lieux de l'établissement.

— La mise en place d'un façonnage des corps, dont le résultat est la construction d'une « puissance virile » et d'une « fragilité / disponibilité féminine », notamment dans les cours d'EPS, mais aussi dans les activités de loisirs et les cours de récréation, a des conséquences directes sur les violences genrées. L'enseignement physique et sportif dans les établissements scolaires constitue un haut lieu d'élaboration et de justification par le recours à l'argument de la « nature » des inégalités entre hommes et femmes. Par conséquent, on peut se poser la question des « effets » de la légitimation institutionnelle des inégalités « physiologiques et biologiques » sur les interactions entre filles et garçons et entre enseignants et élèves. À partir des enquêtes de grande ampleur menées sur les modes d'introduction d'activités artistiques en EPS, nous faisons l'hypothèse que dans les cours d'EPS, constituent un espace scolaire privilégié d'expression de violences physiques liées au genre. Nous intégrerons aussi à cette dimension de la recherche la prise en compte de travaux conduits par des professeurs d'Education Physique et Sportive dans un groupe de recherche INRP, sous la responsabilité de Daniel (UMR ADEF 2002-2006), sur la prise en compte du genre dans les contenus d'enseignement et les démarches didactiques et pédagogiques autorisant pour les élèves des transgressions des conduites genrées stéréotypées (Motta 1998, 2000), ce qui, inversement, permet de dénouer les conduites violentes, notamment en EPS.

b/ les modes d'existence ou de non existence de la loi dans l'espace de l'établissement, les décalages éventuels entre son affichage et ses pratiques effectives. La notion de loi sera entendue en trois sens distincts :

- loi explicite : réglementation, application de la discipline, sanctions…
- transmission d'une loi symbolique (mission « civilisatrice » de l'institution scolaire) : espaces de parole et d'élaboration (pour les professionnels, pour les élèves) visant à traiter les conflits et prévenir leur issue violente, « vie de classe », etc.
- loi implicite, ce qui fait l'objet d'une transmission inconsciente à travers les pratiques concrètes et relationnelles entre élèves et adultes, et l'organisation même de l'institution (espace, temporalité, etc.)

Situer les violences genrées dans l'institution scolaire au sein de la dynamique d'un univers social ambivalent

Il n'est évidemment pas question d'étudier dans leur ensemble les représentations sociales des violences genrées à l'adolescence. Mais nous étudierons plus spécifiquement trois aspects dont l'impact sur le phénomène et sa prise en compte institutionnelle nous semble tout à fait direct.

- La construction sociale, politique et historique du problème, à travers son émergence progressive en tant qu'objet scientifique, l'étude de la façon dont elles ont progressivement été mise à l'agenda des pouvoirs publics, et les représentations et hypothèses sous-jacentes qui ont fondé ce processus.
- La couverture médiatique des violences genrées à l'école et/ou à l'adolescence, témoin privilégié de l'évolution des idéologies dominantes et de la mise sur agenda du problème dans les politiques publiques.
- Les représentations des violences genrées dans le matériel ludique préféré par les adolescents, qui présente des figures idéales, souvent de façon paradoxale.

ETAPES DE LA RECHERCHE

Axe : « Éclairages contextuels »

— Étude des productions scientifiques et philosophiques sur les thèmes impliqués, Établissement d'une bibliographie commentée et recensement des données descriptives existantes (méta-analyse).
— Élaboration d'une histoire des violences genrées à l'école, avant et après l'instauration de la mixité
— Établissement d'une chronologie de la construction des violences à l'école comme problème social et politique (mesures prises, couverture médiatique…)
— Étude des représentations à travers
  - La couverture médiatique des violences à l'école depuis 2000
  - Les programmes video-ludiques fréquentés par les élèves

Axe : « Enquête de terrain »

— Analyse des données existantes
  - Analyse de 140 témoignages d'acteurs de l'Education Nationale et acteurs sociaux auprès des jeunes, « matériau » recueilli lors de trois stages de Formation Continue des personnels du secondaire.
  - Analyse des rapports d'incidents d'un collège de la région Rhône-Alpes.
— Pré-enquête auprès de chefs d'établissement de la région, choix des établissements pour les différentes parties de l'enquête proprement dite.
— Négociation des modalités de la phase deux dans les établissements choisis.
— Observations ethnographiques, avec quatre axes principaux
  - observation des interactions entre élèves dans et hors de la classe (cour, couloir, cantine), notamment les pratiques de conflit, de jeu, de violences, quantification et analyse
  - observation des pratiques d'application de la loi dans l'établissement : pratiques éducatives instituées ou spontanées (régulation de la parole entre pairs, médiation, conseil d'élèves, vie de classe, etc.), réponses instituées aux fautes repérées comme telles, réponses spontanées ou élaborées ou micro-violences, rôle et coordination ou non des différents acteurs
  - observation des pratiques corporelles en EPS et de leur dimension genrée

— Entretiens avec des personnels et élèves (approche réflexive sur la base des observations, étude de victimation).

RESULTATS ATTENDUS

L'apport scientifique de cette recherche se situera essentiellement au plan qualitatif : connaissance et compréhension de certains éléments de conduite des adolescents, construction pour ce faire d'outils méthodologiques, analyse de données, enquêtes.

Outre une meilleure prise en compte des violences graves, cette étude permettra en effet de construire, au-delà de sa perception et de sa description, des connaissances précises et des éléments de compréhension d'un phénomène jusqu'ici perçu par certains acteurs scolaires et sociaux, mais dont la signification essentielle demeure incertaine : certains de ces « jeux », de ces « façons de parler », de ces éléments d'une « culture des adolescent-e-s », sont-ils ou non, ou aussi, des violences – et donc faut-il ou non s'en alerter, en parler avec les adolescent-e-s et élèves, et y apporter des réponses ? L'approche de genre, dans la prise en compte de ses effets directs (violences sexuées et/ou sexistes) et indirects (modèles genrés de conduite), rapportée à certaines conduites dans l'espace scolaire, permettra de faire la part de certains modèles masculins et féminins à l'œuvre dans l'éducation et de comprendre en quoi ils peuvent être ou non porteurs de violence. Dans la ligne de F. Héritier (1996) qui considère que la différence des sexes, « alphabet de données biologiques » indéfiniment interprétées par les sociétés, constitue la matrice de toute catégorisation sociale, nous posons que la problématique du genre est d'un apport essentiel sur les questions de l'altérité (rencontre de l'autre comme différence) et des processus d'altérisation (désignation d'un autre comme étranger, ennemi…).

Sur le plan social, le résultat le plus important de cette recherche sera, sans nul doute, la libération de la parole (pour les victimes de violence, pour les acteurs institutionnels aussi) à laquelle conduit généralement une meilleure connaissance, une explicitation et une élucidation d'un phénomène frappé de tabou. C'est encore plus vrai dans les établissements où nous aurons à intervenir (la recherche-action est toujours génératrice de changement), mais c'est une dimension très importante au niveau général. La diffusion large de nos résultats (colloque, articles spécialisés, ouvrage plus « grand public ») constituera déjà un pas dans cette direction. On sait que l'adossement à des résultats scientifiques rigoureux permet

une parole publique plus juste, des politiques publiques mieux adaptées, qui ont une puissante portée élaborative et mutative pour tous et toutes — voir par exemple les retombées de l'enquête ENVEFF (Jaspard, 2003) telles que les présentent Bajos et Bozon dans leur enquête de 2008. Il s'agira en tout cas de rompre avec les tendances actuelles à la banalisation de ces violences, et au contraire de les rendre illégitimes, pour pouvoir construire, en prise sur elles, de véritables pratiques de loi contenante, incidente sur les trois sphères de la reconnaissance : loi, sécurité, solidarité, (Honneth, 2000).

D'ores et déjà, et de façon plus ou moins explicite ou formalisée, des attitudes et des pratiques de prise en compte, de remédiation à ces violences ou de prévention sont mises en œuvre dans les établissements d'enseignement. Il faudra, dans le cadre de cette recherche, les recenser d'abord, puis construire au moins une méthode pour en évaluer l'efficacité, avant de formuler des préconisations.

EXPLOITATION DES RESULTATS

La recherche a conduit à un colloque international *Genre et violence dans les institutions éducatives*, les 3 et 4 octobre 2013 à Lyon, colloque pendant lequel ont pu être présentées et discutées environ soixante-dix communications (voir en ligne : http://mixite-violence.sciencesconf.org/)[4]. Elle a fait l'objet et fait encore l'objet de nombreuses communications dans des colloques nationaux et internationaux et est en cours de publication notamment dans des chapitres d'ouvrage et des revues scientifiques telles qu'*Adolescence*, *Le temps des medias*, *Diversité*, *Cahiers Pédagogiques*, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *Nouvelle revue de psychologie*, *Pratiques psychologiques*, *Lien social et politique*, *Sciences sociales et sport*…

Deux ouvrages sont en préparation : l'un sera le bilan global de la recherche proprement dite, l'autre sera fondé sur les actes du colloque *Genre et violence dans les institutions éducatives*. Par ailleurs, un ouvrage intitulé *Genre et jeux vidéo*, fondé sur les travaux du colloque international *Genre et jeux vidéo / Gender and video games*, à Lyon, 12-14 juin 2013 (voir en ligne :

[4] Voir dans le volume annexe « Documents, tableaux, figures ».

http://iufm.univ-lyon1.fr/gem/jvd/index.html)[5], colloque organisé avec le concours de notre équipe et qui concerne en partie notre recherche, paraîtra en 2015.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bajos, N., Bozon, M. (2008). Les violences sexuelles en France : quand la parole se libère. *Population et société*, 445.

Benameur J. (2001). Les jeunes en difficulté : de l'accès au langage à la sécurité intérieure, Colloque DESCO, *Prévention de la violence en milieu scolaire*, 5 et 6 octobre 2001, Actes Paris : CNDP, 61-71.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Rééd. (2002). Paris : Éd. Du Seuil.

Charlot B. et Emin J.-C. (1997) *Violences à l'école. État des savoirs.* Paris : Armand Colin.

Choquet M. (2000) Point de vue épidémiologique. *In* Baudry P, Blaya C., Choquet M., Debarbieux E., Pommereau X. (2000). *Souffrances et violences à l'adolescence. Qu'en penser ? Que faire ? Rapport à Claude Bartolone, Ministre délégué à la Ville* (75-103). Paris : ESF.

Choquet M. (2000) Point de vue épidémiologique. *In* Baudry P, Blaya C., Choquet M., Debarbieux E., Pommereau X. (2000). *Souffrances et violences à l'adolescence. Qu'en penser ? Que faire ? Rapport à Claude Bartolone, Ministre délégué à la Ville* (75-103). Paris : ESF.

Debarbieux, E. (1996). La violence en milieu scolaire. 1 - État des lieux. Paris : ESF

Debarbieux, E. (2008). Les dix commandements contre la violence à l'école. Paris : Odile Jacob.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Freud, S. (1937) *Die endliche und die unendliche Analyse*. Trad. (1985). L'analyse avec fin et l'analyse sans fin. *In Résultats, idées, problèmes : t. 2 : 1921-1938*. Paris : Presses Universitaires de France.

Héritier, Fr. (1996). Masculin/féminin. 1, La pensée de la différence. Paris : O. Jacob.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance.* Paris : Cerf.

Houel, A., Mercader, P., Sobota, H. (2008). *Psychosociologie du crime passionnel*. Paris : Presses Universitaires de France.

[5] Voir dans le volume annexe « Documents, tableaux, figures ».

Jaspard, M., Brown, E., Condon, St., Fougeyrollas-Schwebel, D., Houel, A., Lhomond, Br., Maillochon, Fl., Saurel-Cubizolles, M.-J., Schiltz, M.-A. (2003). *Les violences envers les femmes en France*. Paris : La Documentation française.

Kant, E. (1776-1787). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin, 1985.

Lesourd, S. 2005. La construction adolescente, au risque du lien social, Toulouse, Eres.

Marry, Catherine (2004). Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches. *In* « La mixité en question », *Travail, genre et sociétés* 11, avril 2004.

Martinez, Marie-Louise (2005). « Approche anthropologique d la violence à l'école dans le sport », *in* Gaillard B et al. (2005). *Les violences en milieu scolaire et éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*, Rennes. Presses Universitaires de Rennes.

Marzano, Michela. (2007). *La pornographie ou l'épuisement du désir*. Paris : Hachette Littérature.

Moïse, Claudine (2002). Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ? *VEI* 128, 46-60.

Motta D. (1998). Enseigner le masculin/féminin : la part du corps. *Agora*, 18, 59-68.

Motta D. (2000). Enseigner l'égalité des sexes, *Nouveaux Regards*, 9, 52-53. Repris dans le CD-ROM "Stop Male Violence Against Women", Programme Daphne de l'Union Européenne, 2001.

Platon (*circa* 390 av. J.C. ?). *Gorgias*. Trad. (1950). *In : Œuvres complètes, T.1*. Paris : Gallimard.

Prairat E. (2001). Sanction et socialisation, idées, résultats et problèmes. Paris : PUF.

Roché (1993). *Le sentiment d'insécurité*. Paris : PUF.

Roché S. (1996). La Société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité ? Paris : le Seuil.

Rubi, Stéphanie (2005). Les crapuleuses. Délinquance et déviance des filles des quartiers populaires. Paris : PUF.

Smith P. K., & Sharp S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.

Verdier, Eric, Firdion, Jean-Marie.(2003). Homosexualités et suicide. Etudes, témoignages et analyse. Paris : H & O.

Weil, E. (1967). *Logique de la philosophie*. Paris : Vrin.

ETAT DE L'ART

VIOLENCES DE GENRE ENTRE ELEVES : UN OBJET SCIENTIFIQUE EMERGENT

ANNIE LECHENET, PATRICIA MERCADER, JULIA JEUNE

LES PREMIERES RECHERCHES : PEU DE PRISE EN COMPTE DES VIOLENCES ENTRE ELEVES.

Peu de prise en compte directe dans le champ des études sur les violences scolaires

En 2008, lorsque nous avons entrepris cette recherche, nous écrivions : « L'objet "violences de genre entre élèves" n'est pas constitué dans le champ scientifique actuel », car tout d'abord « l'étude des violences scolaires, champ constitué en France de très nombreuses études surtout sociologiques et socio-politiques, prend peu en compte la dimension spécifique des violences entre élèves ».

Les violences à l'école

Si dans les pays anglophones, un questionnement sur des violences à l'école se constitue dans les années 1970 (Debarbieux et Montoya, 1998 b), en France il apparaît conjointement dans les champs politique et scientifique au cours des années 1990 (Vienne, 2009 ; – voir aussi, ici, les études de Viviane Albenga et d'Audrey Arnoult). Un certain nombre de rapports officiels sont produits dès la fin des années 1970 (Tallon, 1979, Rancurel, 1982) ; les premiers travaux d'Eric Debarbieux (1990, 1996, 1998) commencent à cerner un phénomène propre à l'école, à l'aide d'une méthode de questionnaires auprès des élèves et des personnels. Ils aboutissent à un certain nombre de concepts-clé, ceux de « micro-violences », de « climat d'établissement » et de « noyaux durs » de la violence scolaire. Avec son équipe de l'OEVS (Observatoire Européen des Violences Scolaires), Debarbieux procède à une analyse fine des « facteurs scolaires » des violences : environnement communautaire, composition du public scolaire, effectifs, organisation du travail, règles et styles pédagogiques.

Ces analyses conduisent à mettre l'accent sur les réalités conceptuellement dégagées par Charlot (1997, 2002) et l'équipe ESCOL, ceux d'« effet-établissement » et d'« effet-classe ».

Les travaux qui se développent durant la décennie 1990-2000, et dont le recueil dirigé par Bernard Charlot et Jean-Claude Emin (1997) donne un bon aperçu, témoignent de l'orientation surtout sociologique de ces recherches : dans la ligne de la sociologie de l'éducation, à partir des travaux de Bourdieu et Passeron (1970), on s'interroge surtout sur les causes économiques et sociales du phénomène : la violence des élèves apparaît comme secondaire à une fondamentale violence structurelle symbolique, non explicitement perçue, qu'exerce l'institution scolaire sur les jeunes de milieux populaires dans une société de chômage et d'inégalités qu'elle ne combat pas véritablement (Wievorka, 1999, Dubet et Duru-Bellat, 2000). Les rapports officiels (Raoult et Pandraud, 1992, Barret, 1993, Fotinos, 1995) poursuivent ce type d'hypothèses : la violence serait amenée à l'école par des jeunes de milieux populaires. On parle de « violences anti-scolaires », visant l'école à travers ses personnels – surtout les professeurs (Dubet, 1993) -, ses locaux, son matériel, en réponse à une violence institutionnelle.

La notion de violence institutionnelle ouvre par ailleurs la voie à un courant qui, se réclamant des analyses de la pédagogie institutionnelle, construit une approche de la violence centrée sur des questions pédagogiques : à partir d'une interrogation sur la source des violences, on tente une sorte de « prophylaxie de la violence, à travers des pratiques pédagogiques » (Pain, 1992 : 24 ; 2006).

À partir du milieu des années 1990, la problématique s'élabore à partir d'une prise en compte renouvelée des questions méthodologiques, notamment celles de la mesure ou de la quantification des violences, puis de leur définition. Les pouvoirs publics ayant instauré un système de signalement des « incidents graves » par les chefs d'établissement (SIGNA), on note des décalages conséquents entre les évaluations des violences effectuées par les responsables scolaires et ce qu'expriment le vécu des élèves et des personnels. Dès lors les enquêtes de victimation (Carra et Sicot, 1997, Carra, 2009), ainsi que les enquêtes de faits de délinquance « auto reportés » par leurs auteurs (Roché 2001), apportent une nouvelle approche méthodologiquement et scientifiquement parlant, avec tous les biais subjectifs et relativistes que ces deux types d'enquêtes peuvent comporter. À partir des années 2000, ce sont les enquêtes épidémiologiques sur les souffrances des adolescents, notamment les souffrances liées aux victimations, qui constituent l'essentiel des enquêtes publiques (Choquet, 2001, 2005). Et l'on distingue dès lors, d'une part, des faits d'indiscipline et de désobéissance, et, d'autre part, des « atteintes à la personne » (Charlot, 2002, Pain, 2006), mais dont

le plus grand nombre a lieu, selon ces enquêtes aussi bien que selon SIGNA, contre les personnels des établissements.

Alors que les « violences entre pairs » n'occupaient que quatre pages sur quatre cents dans la synthèse conduite par Bernard Charlot en 1997, ces violences souvent petites, voire « micro », sont depuis les années 1980 étudiées dans d'autres pays, notamment les pays de langue anglaise, scandinaves et anglo-saxons, mais aussi en Italie, en Espagne, en Israël, en Australie, sous les termes de « *bullying* » (Gottfredson et Gottfredson, 1985, Olweus 1993, 1999, Smith et Sharp 1994, Fonzy, 1997, Ortega 2000) et en France sous celui de « violence de climat » (Debarbieux, 1996). Et c'est dans l'étude du *bullying* que l'on trouve, en langue anglaise, des études qui s'intéressent au rôle des modèles masculins et féminins qui, dans l'éducation des enfants et des adolescents, peuvent mener à des conduites violentes (Olweus, 1980, Brownfield, 1987, Gelles et Strauss, 1988, Rigby et Slee, 1991, Björkqvist *et al*., 1992, 1994, Rivers 1995, Arz 1998, Duncan, 1999, Cowie, 2000, Owens, 2000, Pollack, 2001, Benbenisthy et Astor, 2005) – nous y reviendrons.

Dans cet ensemble, on relèvera surtout les travaux de Duncan sur la notion de « popularité », qui, notamment pour les filles, articule le statut dominant de certaines dans le groupe avec leur potentiel de séduction sexuelle et un système hétéronormatif (Duncan, 2011), nous y reviendrons plus loin.

Le thème du harcèlement a cependant fait son entrée en France, tant dans le champ scientifique que dans le champ politique, donc aussi médiatique, depuis quelques années. Après la traduction française, en 1993, de l'ouvrage fondateur du norvégien Dan Olweus (Olweus, 1993), les études de référence en France sont d'une part celles de Catherine Blaya (Blaya, 2002, Blaya et Camin, 2003, Blaya, 2006) et d'autre part celle de Bellon et Gardette (2010). Certains ouvrages se centrent sur les attitudes à tenir, en termes psychologiques (Catheline 2008), ou pédagogiques (Bellon et Gardette, 2012). Ces études ne posent pas la question du genre à propos des conduites de harcèlement, ne faisant que mentionner le nombre de filles et de garçons impliqués.

Ainsi, en ce qui concerne les recherches en France, on pouvait considérer en 2008 que les études effectuées privilégiaient certaines approches (violences institutionnelles, d'origine socio-économique, facteurs de risques, climat d'établissement et pratiques d'établissement, puis étude à partir des déclarations de victimation et quelques recherches, peu nombreuses et peu développées en France, sur le « *bullying* » et ses effets, comparaisons internationales), au détriment de certaines autres : on prend en compte soit les auteurs — pour expliquer leur comportement — soit les victimes ; on s'interroge sur les pratiques pédagogiques des enseignants en privilégiant la réflexion éducative par rapport à

la mise en œuvre cohérente de la loi dans l'établissement. Les conduites éventuellement violentes entre élèves étant encore peu étudiées, il ne pouvait donc s'agir de questionner l'éventuelle part du genre dans de telles violences.

En 2013 on peut considérer que l'objet « violences de genre entre élèves » est en cours de constitution dans les recherches anglophones et francophones, ce sera l'objet de la 3ème partie de cette étude.

Quelques approches des conduites genrées des élèves et des questionnements sur des violences sexistes

On trouve cependant en 2008, au croisement de la sociologie et de la psychologie scolaires d'une part et des sciences de l'éducation d'autre part, quelques études qui débouchent sur un questionnement de ce qui se passe dans l'école, et dans les salles de classe, entre filles et garçons, dans des termes qui peuvent sembler précurseurs de ce qu'on nommera dix ans plus tard en France les études de genre. C'est ainsi que les études de Georges Felouzis (1991) sur ce qu'il conceptualise comme « la culture masculine de l'indiscipline », ou sur la manière dont les filles et les garçons exercent leur métier d'élève (Felouzis, 1992, 1994), ouvrent la voie à un questionnement sur la socialisation effective des élèves dans l'école. Les travaux de Felouzis concernent les collégiens et collégiennes, ceux de Régine Sirota (1988) aboutissaient à des résultats assez comparables pour les élèves de l'école primaire.

La mixité dans l'éducation, travaux scientifiques et politiques publiques

Comme l'ont fort bien montré les historien-ne-s, les progrès de la co-éducation puis de la mixité scolaire (Zancarini-Fournel et Thébaud 2003, Rogers 2004) n'ont pas complètement bouleversé les clivages sexués. Et Catherine Marry note qu'il y a à propos de la mixité scolaire, « abondance des débats, [mais] pénurie des recherches » (Marry 2004).

La réflexion sociale et scientifique sur la réalisation d'une véritable égalité des filles et des garçons dans la mixité scolaire s'est jusqu'à présent surtout portée sur les enjeux de réussite scolaire des filles, réussite associée à des orientations scolaires « peu rentables » (Baudelot et Establet 1991, Duru-Bellat 1990, Terrail 1992, Marry 2005), et qui sont porteuses d'intenses effets sociaux. Dans ce questionnement, c'est surtout le poids des représentations genrées du masculin et du féminin, allant jusqu'aux stéréotypes, qui a été interrogé (Mosconi 1989 et 1994, Bouchard et Saint-Amant 1996, Daflon-Novelle 2006) – notons cependant le bilan plus optimiste de Baudelot et Establet sur ces mêmes questions en 2007, intitulé *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. De même

Ferrand, Imbert et Marry mettaient dès 1999 en garde contre une lecture « misérabiliste aussi bien que triomphaliste des évolutions sexuées des scolarités ».

Les études sur la mixité sexuée à l'école, si elles sont pour la plupart centrées sur l'enjeu de l'orientation différenciée des filles et des garçons, comportent cependant, pour certaines d'entre elles, des éléments d'interrogation historique (Rogers 2004), sociologique, par exemple sur les pratiques de la danse hip-hop à l'école (Faure et Garcia, 2005, Garcia, 2005, 2007), sur la cour de récréation (Delalande 1991), ou éducative. Dans ce dernier champ, assez riche, signalons, à la suite des travaux pionniers de Liliane Kandel (1975), de Marie Duru-Bellat (1990), de Pierrette Bouchard et Jean-Claude St-Amand (1996) au Québec, et de Nicole Mosconi (1989), la poursuite de la réflexion de Nicole Mosconi sur les modèles genrés dans l'éducation familiale et scolaire (Mosconi 2004 ; Marry et Mosconi, 2006), la synthèse de Corinne et Martine Chaponnière sur la mixité (2006), et surtout, revenant un peu en arrière, le travail fondamental de Claude Zaidman sur l'école primaire (1996). C'est en effet Claude Zaidman qui a mis en évidence les conduites genrées des élèves sur la cour et dans la classe, et leur validation non consciente par les professeurs - parmi lesquels la répartition très inégale et très « genrée » de la parole, dans laquelle les garçons apprennent à « voler » la parole, et les filles à se retirer des conflits.

Un certain nombre d'études s'interrogent plus spécifiquement sur la (moindre) réussite des filles dans les disciplines scientifiques et techniques (Université de Bruxelles 2003, Hulin 2002). Nombre de travaux portent sur l'Education Physique et Sportive (Davisse, 1997, Davisse et Louveau, 1998, Vigneron 2006 , Cogérino-Duboudin, 2005, 2006, Cogérino-Duboudin, Terret et Rogowski, 2006).

Dans ce contexte, on ne peut qu'être étonné du tour plutôt idéologique et « biaisé » (Marry 2005) que prennent certains débats, comme celui dont rend compte l'ouvrage de Michel Fize, *les pièges de la mixité scolaire*, qui, à la suite de débats nord américains et québecois (Lemery), et prenant argument de violences *sexuées* entre élèves, remet en question l'intérêt de la mixité à l'école (Fize 2003, Fournier 2003). Il existe pourtant un certain nombre d'études scientifiques observant précisément les pratiques des filles et garçons dans l'espace scolaire en situation de mixité : dès 1994, Georges Félouzis étudiait *Le collège au quotidien* ; Julie Deville s'intéresse quant à elle aux lycéens, particulièrement sous l'angle de l'accompagnement scolaire de certain-es (Deville 2004, 2007). De même un colloque récent, *De la mixité… à l'égalité dans le système éducatif*, MGEN, mai 2004, comporte une contribution de Jacqueline Costa-Lascoux, « Sexisme et mixité », et une table ronde animée par Sylvie

Escande, « Promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel entre les deux sexes ».

C'est dans la perspective de ces travaux que se situe notre recherche.

En France, trois colloques se centrent sur cette question dans la décennie des années 2000 :

— *La violence envers les filles en milieu scolaire*, février 2001, organisé par l'Association française des femmes diplômées de l'Université. (Association française…, *Diplômées*, 2001)
— *Masculin - féminin. Stéréotypes et violences sexistes à l'école*, 2 octobre 2002, colloque organisé par la Délégation Régionale aux droits des femmes et à l'égalité, la Préfecture de région Rhône Alpes, le Rectorat de l'Académie de Lyon, l'IUFM de l'Académie de Lyon ; les actes n'en sont pas publiés. Ce sont surtout les stéréotypes dans l'éducation que ce colloque a interrogés.
— *Les violences sexistes à l'école, Comment éduquer au respect mutuel ?*, IUFM de Montpellier, 22 janvier 2003 (Gauthier Rieucau, 2003). Dans sa contribution « Le respect, la Règle, la Relation affective et la Réussite scolaire comme fondements du discours de l'Institution », Nicole Belloubet-Frier, rectrice de l'Académie de Toulouse offre « trente propositions pour éduquer à la mixité et lutter contre la violence dans les établissements scolaires ». Remarquons aussi la contribution de Marie-Victoire Louis, « Les politiques publiques éducatives de lutte contre les violences, enjeux et perspectives, une lecture critique des textes officiels » (Louis, 2003). Ce colloque a surtout centré sa réflexion sur les violences *sexuelles*, ce qui ne concerne sans doute que la partie émergée de l'iceberg des violences sexistes ou liées au genre.

Enfin en mai 2004, un colloque intitulé *De la mixité… à l'égalité dans le système éducatif*, (MGEN, 2004), comporte une contribution de Jacqueline Costa-Lascoux, « Sexisme et mixité », et une table ronde animée par Sylvie Escande, « Promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel entre les deux sexes ». (Actes sur Eduscol).

Ces activités scientifiques, sous forme de publications et/ou de colloques, sont à mettre en relation avec les politiques publiques et la mobilisation de certains acteurs et actrices de la formation des enseignant-es (Conventions interministérielles pour l'égalité filles-garçons dans le système éducatif, 2000, 2006, 2013) ou de l'éducation scolaire, comme en Seine Saint-Denis, l'organisation de théâtre-forum dans des collèges, la mise en place d'un Observatoire départemental des violences faites aux femmes, qui organise chaque

année une journée d'études, celle de 2004 s'intitulant « Les comportements sexistes dans les relations filles et garçons », et celle de 2007 « Connaître et comprendre les comportements sexistes et violents » (Actes disponibles auprès de l'Observatoire) – voir ici l'étude de Viviane Albenga.

UN PROBLEME MORCELE

Nous disions aussi, en 2008, que « l'objet "violences de genre entre élèves" n'[étant] pas constitué dans le champ scientifique actuel », « il est seulement approché par différents champs de recherche qui ne se rencontrent pas. » On devait donc se tourner vers différents champs et objets environnants pour obtenir des éléments disséminés de connaissance qui pouvaient éclairer notre questionnement, et construire comme en creux l'hypothétique objet des violences de genre entre élèves, au croisement de ces différents champs qui en réalité ne se rencontraient pas. Même si actuellement on peut considérer qu'un questionnement sur des violences de genre entre élèves est en cours de constitution, il demeure nécessaire de prendre en compte les apports de ces divers champs que sont les études sur la construction de l'identité des adolescent-es, la culture des jeunes, les violences des jeunes, les violences de genre, pour éclairer la connaissance que l'on peut construire des violences de genre entre élèves. Nous allons donc dans cette partie présenter brièvement les travaux qui nous semblent importants dans chacun de ces champs pour comprendre la constitution de l'objet scientifique que nous nommons « violences de genre entre élèves ».

La construction de la sexualité et de l'identité sexuée des jeunes

Dans une perspective clinique et plus précisément psychodynamique (Durif-Varembont, 2002, 2005), l'adolescence est le temps où se construisent, de façon éminemment conflictuelle, la sexualité et l'identité sexuée des jeunes sujets, dans une articulation complexe aux normes sociales (Lesourd, 2005) représentées par l'institution scolaire, et sous l'effet d'une poussée pulsionnelle majeure et d'un déficit de représentations qui les empêchent de pouvoir exprimer leur malaise et leur mal être existentiel. Les adolescents d'aujourd'hui sont pris dans la logique phallique qui sous-tend le modèle social de la domination masculine (Bourdieu, 1998). Les comportements des jeunes sont interprétés en ce sens, comme signes d'angoisse ou de souffrance psychique, et la dissymétrie entre filles et garçons comme effet de leur position différente quant à la problématique phallique. On renonce à se demander si ces éléments fantasmatiques inconscients sont cause ou

effet des normes sociales, et l'on constate seulement à quel point les deux lectures sont congruentes, notamment lorsqu'on s'interroge sur les risques de violences liées à la peur du féminin, le refus du féminin dans les deux sexes. En quelque sorte le déficit de représentations qui les empêche de pouvoir exprimer leur malaise et leur mal être se heurte au décalage de représentations entre eux et les adultes des équipes éducatives, décalage qui n'est sans doute pas seulement dû à la différence de génération mais aussi aux logiques qui traversent le social contemporain.

Les émois érotiques et les motions pulsionnelles sont ainsi vécus le plus souvent sans mot et sans image. Du coup les adolescents ne savent quoi en faire ni à qui en parler. Le sexisme, du plus ordinaire au plus violent, traduit la peur du désir suscité par la rencontre sexuelle et amoureuse avec l'autre, désir méconnu puisque jamais interprété ni symbolisé par un interlocuteur fiable et respectueux de son intimité. Le désir est alors réduit au sexuel et l'autre est instrumentalisé comme objet de satisfaction sexuelle ou cause de l'excitation à laquelle le sujet ne pourrait résister (« la salope »). Il exprime aussi la peur du féminin qui fonde la revendication virile pour les garçons surtout : être viril, c'est ne surtout pas être féminin (Bourdieu, 1998, Dejours, 1998). Mais les filles aussi refusent le féminin : prises elles-mêmes dans les sous catégorisations masculines auxquelles elles sont obligées de se conformer, ne serait-ce que par stratégie de tranquillité et parfois de survie elles doivent masquer leur féminité et se privent de solidarité féminine.

Un premier clivage renforce la différence entre les filles et les garçons comme pour éloigner toute confusion (du côté de ce que Freud appelait la bisexualité psychique) qui pourrait s'avérer dangereuse. Qu'on en juge par la manière dont la question de l'homosexualité est abordée par les adolescents eux-mêmes. Ce clivage empêche de reconnaître le féminin chez l'homme et le masculin chez la femme (Hogue et Steinberg, 1995, Maia, 2009).

Un deuxième clivage, celui du sexe et de l'amour (ou de l'érotique et de la tendresse) fonctionne pour les deux sexes comme défense contre l'angoisse de castration et pousse les garçons à instrumentaliser le sexe et à banaliser la sexualité en en parlant très crûment, comme s'ils se devaient de reprendre à leur compte l'idéal pornographique d'un pénis toujours en érection, jamais défaillant quant à la maîtrise de la jouissance de l'autre. Chez les filles, ce clivage sexe/amour se déploie dans la poursuite de l'idéal romantique d'un amour sans sexualité, ou si sexualité il y a, sans jouissance. Ainsi beaucoup de femmes, jeunes ou moins jeunes, livrent leur corps dans une relation sexuelle, « pour faire comme tout le monde », « pour le garder », « pour lui faire plaisir », mais au prix de le déserter : elles se laissent faire mais ne sont pas là. Et parallèlement, elles

sont aussi exposées aux idéaux pornographiques (apparence juvénile du corps avec l'épilation obligatoire, orifices toujours disponibles qui répondent au pénis perpétuellement érigé, orgasme obligé donc souvent feint, surtout pour les plus jeunes, etc.) qui assimilent systématiquement la sexualité féminine à la sexualité masculine.

S'il est certain que ces positions inconscientes s'élaborent très précocément dans la dynamique des relations familiales, on ne peut en aucun cas les réduire à une causalité individuelle (« quel est le problème de cet adolescent violent ? répète-t-il un dysfonctionnement familial ? »), qui serait tout à fait inadaptée. En effet, on doit constater, d'une part, que ces positions s'expriment massivement dans le contexte scolaire, à travers les modalités des relations intergénérationelles comme des pratiques de la mixité entre pairs, et, d'autre part, que l'institution scolaire peut contribuer à les assouplir aussi bien qu'à les rigidifier.

Pour des approches plus sociologiques de ces questions, on peut se référer aux travaux de David Lepoutre, sur la « socialisation sexuelle des adolescents dans un collège de banlieue » (Lepoutre, 1999), de C. Moulin, qui a étudié les itinéraires de jeunes filles (Moulin, 2005), de même qu'Isabelle Clair, s'interrogeant sur la construction sociale des identités sexuées des filles et des garçons de différents milieux (Clair, 2008, 2012). Ces approches permettent aussi de comprendre la possibilité de violences liées au genre comme système de représentation, notamment chez les jeunes.

Cultures des jeunes

Après les travaux fondateurs de David Lepoutre (1997), mais centrés sur la culture des jeunes des banlieues, de P. Bruno, qui pose la question de l'existence d'une culture adolescente (Bruno, 2000), et surtout ceux de Dominique Pasquier (2005), qui explore notamment la « tyrannie de la majorité », nous nous sommes surtout penchés sur quelques particularités des éléments d'une éventuelle culture des jeunes : leurs usages des produits de l'industrie culturelle (Sylvie Octobre, 2009, s'interroge sur un « choc des cultures » entre les « pratiques culturelles des jeunes et les institutions de transmission »), notamment des jeux vidéo (nous renvoyons pour cela aux études, ici, de Fanny Lignon et Mehdi Derfoufi), leurs usages des nouveaux moyens de communication, comme réseaux sociaux, blogs, et la question de leur langage.

Les choses évoluant très vite, nous nous en tenons à des publications récentes. Depuis 2004, les travaux de Céline Metton-Gayon explorent dans un souci d'exhaustivité les « usages d'internet par les collégiens » (Metton, 2004, Metton-Gayon, 2010), et en 2009 elle publie un ouvrage de référence sur cette question (Metton-Gayon, 2009 a), ainsi qu'un article qui prend en compte les

« usages sexués d'internet » (Metton-Gayon, 2009 b). Signalons des analyses proches, en termes d'analyses des réseaux sociaux (Ferrand, 2007), et d'analyse des modes de communication des jeunes (Delaunay-Teterel, 2007). Les travaux de Christine Fluckiger s'interrogent plus précisément sur « l'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », (Fluckiger, 2007, 2008), ce qui nous donne des éléments pour comprendre certains « décalages » entre les enseignant-es et les élèves. Enfin F. Granjon consacre sa thèse à un questionnement plus psychologique, sur les enjeux de « reconnaissance et [d'] exposition de soi sur le web.2 » (Granjon, 2009).

Nous ne traitons pas ici des études consacrées à la cyberviolence et au cyberbullying, dans la mesure où ils nous semblent un des éléments essentiels à la constitution actuelle de l'objet « violences de genre entre élèves », dont nous traiterons dans notre dernière partie.

Enfin, les questions de culture(s) des jeunes passent assez souvent par des questions de langage(s) : les jeunes ont-ils des langages spécifiques, et si oui, comment les interpréter ? En 1999, C. Dannequin intitulait un article « Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés » (Dannequin, 1999). Cette question est reprise récemment par la sociolinguiste Claudine Moïse, dont deux articles nous paraissent à cet égard tout à fait fondamentaux, le premier étudiant la question du « féminin comme insulte » (Moïse, 2002), le second les « gros mots et insultes des adolescents » (Moïse, 2011). Dans une modalité plus générale, les travaux de sociolinguistique d'Evelyne Largueche sur « L'effet injure » constituent un outil d'analyse très précieux (Largueche, 1983, 1997, 2009), ainsi que ceux, psychologiques, de Serge Lesourd, étudiant « l'injure comme mode de relation à l'autre ». Citons enfin le travail de récapitulation récemment publié par une équipe de sociolinguistes qui travaillent depuis des années sur le sujet des violences verbales (Fracchiolla, Moïse, Romain et Auger, (dirs.) 2013).

Les violences des jeunes

Les violences des jeunes sont d'abord abordées sous un angle juridique et criminologique (Petitclerc, 2002). Par ailleurs, ce champ, très sociologique lui aussi, se concentre sur les questions des « quartiers sensibles » des banlieues urbaines, conduisant ainsi à l'imputation de ces violences à certains groupes sociaux (Barrère et Martucelli, 1997, Debarbieux, 1997). On voit ici se profiler le risque de désignation de certaines catégories sociales, voire ethno-culturelles, comme dangereuses, risque pourtant dénoncé par ce même auteur, ainsi que le risque de la stigmatisation liée à des établissements de relégation, renforçant ainsi

les tendances à la ségrégation scolaire et l'ethnicisation des problématiques (Moïse, 2002, Hamel, 2002, Mohamed, 2002, Kebabza, 2003, 2004).

Si la question du genre est prise en compte, c'est comme effet secondaire de la relégation, la montée du sexisme chez les jeunes garçons des quartiers populaires, notamment ceux qu'on dit « issus de l'immigration », pouvant être vue comme « revanche » virile dans une situation d'exclusion humiliante (Duret, 1996, Lagrange, 1998, 1999, Garcia et Mercader, 2004, Sauvadet, 2006, Rauch, 2007), ou dans la perspective d'une réflexion sur la « différence culturelle », certains groupes « ethno-culturels » étant présentés comme plus « machistes » ou sexistes que les autres. Cette ethnicisation du problème est dénoncée par plusieurs chercheurs (Debarbieux 1997, 2007, Mucchielli, 2000, Souilamas-Guenif 2002, Charlot 2002, Mucchielli et Mohammed, 2007). – On peut voir ici aussi la concordance avec les études de Viviane Albenga et d'Audrey Arnoult.

Notons enfin les études de Benjamin Moignard, qui étudie précisément le lien entre relégation scolaire et structuration des bandes d'adolescents dans les quartiers pauvres (Moignard, 2007, 2008), ainsi qu'un article d'Agnès Van Zanten, qui pose aussi la question du rapport, pour certains jeunes entre « le quartier et l'école », étudiant la « Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue » (Van Zanten, 2000).

Enfance et violence

Du côté des instances européennes, c'est dans une problématique de prévention des violences contre les enfants que la question des violences liées au genre apparaît progressivement. Après le projet "Réponses à la violence quotidienne dans une société démocratique" (2002-2004), le Conseil de l'Europe a lancé en 2005 un programme d'action "Enfance et violence" qui a pour objectif d'identifier et mettre en place des mesures de prévention efficaces. Il édite en 2004 deux manuels édités : *Guide pour la lutte contre la violence à l'école en Europe – Pour que cela change* (Gittins, 2004) et *Manuel pour le développement de partenariats locaux pour la prévention de la violence à l'école* (Ischer, 2004)[6].

Enfin, le 20 juin 2007, le Parlement européen et le Conseil ont adopté la Décision N° 779/2007/EC établissant, pour la période 2007/2013, un programme spécifique visant à prévenir et à combattre la violence envers les enfants, les jeunes et les femmes et à protéger les victimes et les groupes à risque (programme

[6] http://www.coe.int/t/f/Projets_Integres/violence/ et http://www.coe.int/t/f/Projets_Integres/violence/01_Programme/

Daphné III[7]) dans le cadre du programme général «Droits fondamentaux et justice». Cette décision a été publiée au JO L173 du 3 juillet 2007. Ces programmes visent surtout à l'échange de bonnes pratiques.

L'ONU conduit aussi des programmes d'étude et d'échanges de bonnes pratiques. En 2005 un rapport rédigé pour la Consultation régionale (Europe et Asie) sur l'Etude de l'ONU sur la violence contre les enfants,dans sa conférence du 5-7 juillet 2005 à Ljubljana par Dominique Bodin, « Violence à l'école », consacre l'un de ses « sous-thèmes » au « school bullying : harceleurs et victimes » (5.2, 17-19) et un autre aux « discriminations » (5.3, 19-23), sans que la spécificité de violences liées au genre n'y apparaisse.

Hiérarchie entre les sexes et violences de genre

Quelle hiérarchie entre les sexes ?

Une compréhension de la question spécifique des violences de genre implique de faire d'abord un détour par les différentes conceptualisations de l'inégalité entre hommes et femmes, car les nuances de ces cadres conceptuels ouvrent plusieurs pistes de réflexion utiles dans la suite de ce travail.

Simone de Beauvoir (1949) ouvre la problématique avec cette remarque dont la portée heuristique reste tout à fait vive : la femme est à la place de l'autre, c'est l'homme qui représente l'universel humain.

L'anthropologue Françoise Héritier (1996, 2002) parle de valence différentielle des sexes, pour souligner qu'à un système concret de domination (système économique, politique, etc.) s'articule une différence dans la valeur (mythique, idéologique, symbolique…) accordée au masculin et au féminin, registres qui excèdent très largement le genre en tant que tel, pour constituer une interprétation globale du monde (le masculin assimilé au chaud, actif, sec… et le féminin au froid, passif, humide…, par exemple) ; ce mot de valence, qui a été critiqué par certaines comme une édulcoration du terme plus clair de valeur, permet à Héritier de souligner l'universalité du phénomène malgré les évidentes gradations d'intensité qu'il connaît, certaines sociétés réduisant les femmes à un quasi-esclavage, quand d'autres, dites matrilinéaires, leur accordent, quoique toujours sous contrôle masculin en dernière analyse, un pouvoir bien plus important.

[7] programme auquel Marie Anaut a participé.

Pour exprimer la même idée, en mettant la focale sur l'inscription corporelle de ces relations de pouvoir (la notion d'habitus) et de ces systèmes représentatifs, Pierre Bourdieu utilise l'expression domination masculine (1998) et insiste sur la notion de domination symbolique : il s'agit d'un pouvoir qui parvient à imposer des significations, des catégories de pensée et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont à son fondement ; ainsi, les dominés appliquent aux rapports de domination des catégories construites du point de vue des dominants. Le processus d'essentialisation, attribuant à la nature ce qui est une construction sociale, est le ressort le plus puissant de la domination symbolique, qui s'impose au dominant autant qu'à la dominée, les deux protagonistes du système étant également convaincus de sa nécessité et surtout de sa naturalité. Bourdieu, lui aussi, montre la fonction des « injonctions continues, silencieuses et invisibles que le monde sexuellement hiérarchisé dans lequel [les femmes] sont jetées leur adresse », fonction qui est de les « préparer, au moins autant que les rappels à l'ordre explicites, à accepter comme évidentes, naturelles et allant de soi des prescriptions et des proscriptions arbitraires qui, inscrites dans l'ordre des choses, s'impriment insensiblement dans l'ordre des corps. » (1998, 63)

Quelques années auparavant, la sociologue Christine Delphy (1970) proposait l'idée d'un patriarcat pour montrer comment entre hommes et femmes fonctionne une relation d'exploitation économique (notamment avec le travail domestique, mais pas seulement) appuyée par une idéologie dominante, comparable à la relation entre les classes et à l'exploitation du prolétariat par la bourgeoisie. Colette Guillaumin (1978) créait le terme de sexage (construit sur le modèle d'esclavage, ce qui est un problème car tout de même, les femmes sont sujets dans l'affaire…) pour analyser la même situation comme appropriation des femmes par les hommes : appropriation privée, pour désigner comment un époux fait siens non seulement les produits de l'activité de « sa femme » (activité domestique notamment) mais aussi l'usage et les produits de son corps (sexualité, enfants…) ; et appropriation publique, pour dire que la classe des femmes dans son ensemble est traitée comme une possession par la classe des hommes également dans son ensemble, avec l'exemple paradigmatique du viol, mais aussi celui du contrôle collectif exercé par les hommes sur le corps même des femmes (les espaces urbains plus ou moins vécus comme « dangereux » par les femmes, la jupe, le sourire, ou encore la façon dissymétrique dont les amoureux se tiennent la main dans la rue…). L'anthropologue Paola Tabet (1985) fait la même impressionnante démonstration dans de nombreuses sociétés exotiques, et parle de véritable « domestication » de la sexualité féminine.

Lorsque Jalna Hanmer (1977) recherche « la signification, au niveau social structurel, de la violence des hommes contre les femmes », elle en vient à montrer, à travers non seulement les violences physiques caractérisées, mais aussi « toutes sortes de comportements quotidiens », qui vont de la plaisanterie à la menace par l'intériorisation de la peur, « la fonction de la force et de la menace comme maîtresse poutre de la structure sociale et de tout le processus social qui repose sur l'asservissement des femmes » (p. 87). Car, écrit-elle, « notre définition de la violence comprend les catégories légales mais les dépasse en incluant tous les comportements qui visent à obtenir la soumission » (p. 72).

En 1985, dans un article au titre particulièrement lumineux, *Quand céder n'est pas consentir*, Nicole-Claude Mathieu explique clairement cette intériorisation de la représentation du monde construite par les dominants en mettant en évidence les « limitations de la conscience que les femmes peuvent subir » du fait des contraintes physiques et mentales qui pèsent sur elles et du partage inégal des connaissances entre dominants et dominées (p. 131 -225).

En 1975, Gayle Rubin, dans un texte très ambitieux, discute les thèses de Marx, Freud et Levi-Strauss et soutient qu'un « système de sexe/genre » est l'ensemble des dispositions par lesquelles une société transforme la sexualité biologique en produits de l'activité humaine et dans lesquelles ces besoins sexuels transformés sont satisfaits. Elle insiste sur le fait qu'à la domination des hommes sur les femmes s'associe la prévalence d'un modèle hétérosexuel normatif, ce qui sera très largement repris deux décennies plus tard par les militants *queer*. Cette notion est aujourd'hui plutôt désignée par le terme d'hétéronormativité : « *Ce terme désigne le système, asymétrique et binaire, de genre, qui tolère deux et seulement deux sexes, où le genre concorde parfaitement avec le sexe (au genre masculin le sexe mâle, au genre féminin le sexe femelle) et où l'hétérosexualité (reproductive) est obligatoire, en tout cas désirable et convenable.* » (Butler, 1990, p. 24).

C'est dans la même perspective que Gail Pheterson, en 2001, dans la même ligne que Paola Tabet (1987, 2004), ré-élabore d'un point de vue féministe l'idée de clivage des femmes (épouse / putain, maman / putain…) que Freud avait évoquée sous le seul angle du choix d'objet masculin. Elle analyse les concepts mêmes de « prostitution » et de « prostituée » comme des instruments sexistes de contrôle social, inscrits de façon rigide et envahissante dans les pratiques légales discriminatoires, les biais de la recherche scientifique, les défenses psychiques, les préjugés et au niveau le plus fondamental, dans les rapports entre les sexes. Le stigmate de putain peut s'appliquer à n'importe quelle femme, explique-t-elle, pour disqualifier sa revendication à la légitimité et peut jeter la suspicion sur n'importe

quelle femme accusée d'avoir pris une initiative dans le domaine économique et/ou sexuel.

On peut analyser dans le même sens le harcèlement sexuel, ou fait d'être perpétuellement rappelé et surtout rappelée à son sexe. Dans une étude sur la mixité des métiers en 2009, l'ORSE (Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Entreprises) note que « *le harcèlement sexuel, les propos sexistes, la diffusion d'images à caractère pornographique (par voie d'affichage dans les bureaux, vestiaires ou par voie électronique) peuvent créer un climat de tension, de violence morale et physique entre les deux sexes qui peut faire hésiter les femmes à travailler dans un univers machiste.* » En d'autres termes, ce harcèlement constitue une remise en cause implicite de la légitimité de la mixité : la présence des femmes dans la sphère professionnelle est implicitement délégitimée par ces pratiques et ce climat.

Ainsi la « violence de genre », dont des analyses effectuées jusque vers les années 2000 dans les termes de « violences faites aux femmes » ont bien mis en évidence les éléments constitutifs, est donc formée par deux éléments essentiels : elle a pour fonction de maintenir les dominé-es à leur place de dominé-es ; et à travers des mécanismes d'intériorisation, dont les plus apparents sont le malaise, la menace (Hanmer), les niveaux intermédiaires une « limitation de la conscience » (Mathieu), et les plus profonds un modelage de l'esprit et du corps par la domination symbolique (Bourdieu), elle ne peut être identifiée que par de rigoureux travaux d'interprétation et de compréhension qui prennent en compte les relations et représentations sociales hiérarchisées dans lesquelles elle s'exerce, ainsi que sa présentation sous forme de permanente et silencieuse répétition d'actes parfois minuscules (gestes, regards, plaisanteries...).

Nous reprendrons donc le fonctionnement global de ce système marqué par la menace du viol, le harcèlement sexuel, le clivage des femmes, et la contrainte à « être un vrai homme » pour les garçons, dans l'institution scolaire dont on pourrait rêver, pourtant, qu'elle en préserve les jeunes…

Il est trivial de rappeler que l'école est un lieu crucial de socialisation, au même titre que le travail dont elle ne se distingue, de ce point de vue, que par l'époque de la vie où elle prend dans une certaine mesure possession du sujet. Comme le travail pour les adultes, et bien qu'elle soit une institution de socialisation dite « secondaire » (la famille étant primaire), on peut même la considérer comme « central » dans la construction des identités. Nous réfléchirons ici à partir du postulat qu'à l'école, se construisent des identités genrées, ou, en d'autres termes, les enfants se socialisent de telle sorte qu'ils apprennent ce que signifie être garçon et fille dans notre société. Comme au travail, cette identité se construit dans les pratiques mêmes (Sainsaulieu, 1977), et dans les interactions ou

interrelations entre les acteurs de l'institution. Les enfants ou adolescents construisent leur identité à partir du dispositif scolaire, dans leurs interactions avec les adultes, et dans leurs interactions entre eux. Les relations entre pairs sont un facteur de socialisation tout aussi important que l'organisation de l'institution ou que le discours des acteurs adultes.

Mais, comme l'ont démontré depuis quarante ans les études féministes, puis les études sur le genre, l'identité genrée se situe précisément à la frontière du travail et de la famille, du professionnel et de l'intime, de la sphère publique et de la sphère privée. Les travaux des psychodynamiciens du travail mettent clairement en évidence combien il serait absurde de cliver ces deux registres pour comprendre ce qui se passe dans un univers de travail : quand Dejours (1998) démontre comment les identités stratégiques de métier chez les hommes (fondées sur le déni de la peur et de la souffrance d'autrui) s'articulent à la virilité, ou quand Molinier (1996) explique le fonctionnement de la pratique pseudo-maternelle du *care* dans les métiers féminins, ils montrent que le travail et l'intime, les relations professionnelles et les relations familiales et sexuelles, sont faites si l'on peut dire du même bois et se modèlent réciproquement. On ne s'étonnera donc pas que l'école, bien que telle ne soit nullement sa fonction prescrite, soit un haut lieu de formation des identités d'élèves bien sûr, mais aussi des identités sociales de garçons ou de filles, hommes et femmes en devenir, peut-être déjà hommes et femmes, en situation de travail. Les enfants et adolescents y construisent aussi leurs identités intimes et sexuelles. On pourra démontrer comment cette construction identitaire est aussi l'apprentissage d'une hiérarchie… La socialisation différenciée des garçons et des filles constitue un encouragement implicite, d'un côté, à une dominance toujours violente implicitement, et parfois explicitement (par exemple le lien intrinsèque que fait Dejours, 1998, entre virilité et violence), et de l'autre, à une soumission autorisant des marges de manœuvres plus ou moins larges (Mathieu, 1985, Tabet, 1998, Molinier, 1996). On y apprend que faire l'homme, c'est faire le « dur », n'être surtout pas « un pédé », et que faire la femme, c'est faire l'enfant (un enfant érotisé souvent, comme dans les publicités et la pornographie), l'ange, ou la bête, ou même, pour reprendre le terme cruel de Césaire à propos des colonisés, le larbin[8]…

[8] « Je parle de millions d'hommes à qui on a inculqué savamment la peur, le complexe d'infériorité, le tremblement, l'agenouillement, le désespoir, le larbinisme. » (Césaire, Discours sur le colonialisme, 1950)

La question des violences, notamment à l'école, dans le champ des women et gender studies

Dans le très vaste champ des *women studies* et *gender studies*, la question est essentiellement abordée sous l'angle des violences faites aux femmes dans la sphère publique (la rue, le travail…) et privée (les violences conjugales, par exemple). Au cours des deux dernières décennies ont été menées, dans divers pays, de nombreuses enquêtes quantitatives permettant de mieux connaître l'ampleur et les formes de violence envers les femmes. La sphère ou le lieu d'investigation est généralement celui du couple, ou du couple et de la famille (voir notamment Houel, Mercader et Sobota, 2003, 2008). Quelques enquêtes étendent le terrain d'exploration à la sphère publique ou au lieu de travail. La nature des enquêtes varie également par le type des violences étudiées : violence physique, sexuelle, psychologique ou verbale. Les violences psychologiques ou verbales sont traitées dans les enquêtes à partir du milieu des années 1990. Certaines enquêtes se focalisent sur le thème des violences sexuelles. En France, c'est l'enquête ENVEFF, lancée en 2000, qui constitue la première opération statistique d'envergure sur ce thème (Jaspard *et al*., 2003). Elle a permis de cerner le phénomène dans ses aspects multiformes - dans l'espace public, au travail, dans la famille - en prenant en compte l'ensemble des violences exercées envers les femmes d'âge adulte, quel qu'en soit l'auteur. Elle a, clairement, montré que les violences constituaient un fait social qui concerne tous les milieux sociaux et culturels et toutes les tranches d'âge. Près d'une femme sur dix a déclaré avoir subi des violences, verbales, psychologiques, physiques ou sexuelles, de la part de son conjoint ou ex-conjoint. Les pressions psychologiques sur le lieu de travail ont été dénoncées par 17 % des femmes, les agressions verbales par 8,5 %, le harcèlement sexuel par 1,9 % et les agressions physiques par 0,6 %. Enfin, dans l'espace public, les femmes sont principalement exposées aux insultes sexistes et importunées sexuellement. Au cours de l'année de l'enquête, une femme sur cinq a été victime de l'un de ces faits. En 2006, une enquête sur le « Contexte de la Sexualité en France » montre que le nombre des déclarations de violences sexuelles a doublé depuis l'enquête ENVEFF, principalement parce que ces violences sont de moins en moins tues (Bajos, Bozon, 2008).

En ce qui concerne les jeunes filles, certaines études portent sur les violences sexistes quotidiennes en général (Belloubet-Frier, 2003, Costa-Lascoux, 2002), d'autres sur le harcèlement sexuel quotidien (Thomas et Kitzinger, 1997), d'autres encore sur les réponses des jeunes filles à la violence (Chung, 2005). Ces études demeurent néanmoins incomplètes en ce qui concerne les jeunes filles et les espaces scolaires. L'enquête la plus récente, effectuée par Maryse Jaspard et

son équipe sur les comportements sexistes et violents envers les jeunes filles, réalisée entre avril et décembre 2006 auprès de 1600 jeunes filles de 18 à 21 ans vivant en Seine St-Denis, n'a interrogé que 27% de lycéennes, et ceci hors de leur établissement scolaire (*Connaître et comprendre les comportements sexistes et violents*, Cinquième rencontre de l'Observatoire des violences envers les femmes, 6 mars 2007, édité par le Conseil général de Seine St-Denis). Elle révèle des taux de violences élevés : 30% pour les violences physiques, 6% pour les violences sexuelles graves, 60% pour le harcèlement sexuel. Les résultats de l'étude des violences verbales et psychologiques ne sont pas encore connus. (Jaspard, *in* Chetcuti 2007). Nous nous appuyons également sur les travaux de l'Observatoire des violences envers les femmes, service du Conseil général de Seine St-Denis, notamment les Actes de la Deuxième rencontre, *Les comportements sexistes dans les relations filles et garçons*, 4 mars 2004, et ceux de la Cinquième rencontre (*op. cit.*), dont les résultats sont convergents. (voir ici les travaux de Viviane Albenga)

C'est dans les analyses de Jalna Hanmer (1977), de Nicole-Claude Mathieu (1985) et de Pierre Bourdieu (1998) que le concept de violence de genre nous semble formulé dans ses éléments essentiels : sa fonction de rappel à l'ordre du genre (Bereni 2011), par les injonctions quotidiennes et silencieuses (Bourdieu), de l'usage de l'humour jusqu'aux violences physiques effectives, en passant par la menace (Hanmer), par le maintien des femmes dans la méconnaissance et l'assujettissement réel (Mathieu) ; et son intériorisation, qui conduit non seulement à la banalisation de ces violences, mais à leur négation et à leur invisibilisation, notamment par le concept de Bourdieu de « violence symbolique ».

À cet égard, les études de Thomas et Kitzinger (1997) analysent finement le harcèlement sexuel quotidien, quasi « routinier », à l'égard des femmes comme une approche qui sexualise et instrumentalise systématiquement les femmes, qu'il soit « positif » (réduction au statut d'objet sexuel) ou négatif (qualification de la femme comme trop grosse, trop vieille…). Les injonctions de cette attitude sont parfaitement paradoxales, ce qui conduit souvent les femmes à minimiser ou à dénier la violence de ces caractérisations, mais le prix en est l'érosion de la confiance en soi, de la dignité et la conviction d'être moins douées et moins dignes de respect que leurs homologues masculins.

D'autres études pionnières analysent elles aussi très profondément les étranges attitudes des femmes face aux violences, grandes ou petites : Gillioz, De Puy et Ducret (1997) et Chung (2005), qui, dans une étude consacrée aux lycéennes australiennes, analyse comment ces jeunes filles, pétries d'idées féministes sur leur liberté et leur responsabilité, s'estiment responsables des

violences subies, notamment de la part d'un partenaire amoureux, et s'enferment dans la honte et le silence.

Dans un registre plus dirigé vers l'éducation, Douaire-Marsaudon (2004) s'interroge sur l'idéologie de naturalisation des pulsions des garçons, alors que les filles sont invitées à contrôler les leurs.

Si, dans ce contexte théorique, nul ne nie que les femmes, elles aussi, puissent avoir des comportements violents, ils s'analysent :

— soit comme défense contre la domination masculine (Gillepsie, 1989),
— soit dans le cadre de la fonction maternelle, lieu par excellence où les femmes seraient puissantes (Couchard, 1991).

Un ouvrage récent de Coline Cardi et Geneviève Pruvost (2012) dresse un bilan des recherches actuelles sur la violence des femmes.

L'OEVS s'interroge aussi sur les violences exercées par des jeunes filles : ainsi Debarbieux écrit que « le machisme peut être féminin », et Stéphanie Rubi étudie *Les crapuleuses, ces adolescentes déviantes*, en soulignant combien elles pratiquent « la loi du plus fort » (2005). Ces remarques nous semblent devoir être mieux comprises à la lumière du concept de « genre » et d'une étude de modèles genrés de construction de la loi du plus fort et de mise en œuvre de certaines violences.

EN 2013, L'OBJET « VIOLENCES DE GENRES ENTRE ELEVES » SEMBLE BIEN ETRE EN COURS DE CONSTITUTION

Harcèlement, des filles et des garçons

Il faut remonter aux recherches étrangères sur le *bullying* – terme traduit en français par celui de harcèlement - mentionnées ci-dessus pour saisir où s'est constitué le questionnement sur une possible spécificité des conduites de harcèlement liée au fait qu'il est pratiqué par des filles et des garçons, comme auteur-es et victimes.

De fait un certain nombre de recherches commencent assez tôt à compter les filles et les garçons, auteur-es et victimes. De Gottfredson & Gottfredson (1985) à Smith, Cowie, Olaffson & Liefooghe (2002), en passant par Troyna & Hatcher (1992), Rivers & Smith (1994), Crick & Grotpeter (1995) et Crick & Bigbee (1998), la question parfois posée en termes de « genre - comme dans l'article

intitulé « Relational agression, gender, and social-psychological adjustement », (Crick & Grotpeter, 1995) -, se traite d'abord en comptant combien de filles et combien de garçons sont agresseure-es et combien sont victimes.

La même démarche s'observe dans un certain nombre d'études francophones récentes. Deux études , l'une issue des travaux de l'OEVS (Observatoire Européen de la Violence Scolaire), le rapport Debarbieux, Blaya et Rubi pour l'UNESCO en 2003, et l'ouvrage de Stéphanie Rubi, *Les crapuleuses, ces adolescentes déviantes* (Rubi, 2005), interrogent la dimension sexuée des violences entre jeunes, notamment dans l'espace scolaire. Il en est de même de nombre des études figurant dans Les deux numéros de la revue *Recherches et Educations* consacrées aux « Violences de genre et violences sexistes à l'école » (2013) : bien que comportant le terme de « genre » dans leur titre, certaines de ces études sont surtout basées sur le comptage des filles et des garçons impliqués dans des conduites de harcèlement ou d'autres formes de violences (Rubi et Jarlégan, , Moody, Piguet, Barby et Jaffé, Joing-Maroye et Debarbieux).

De manière générale, les résultats de ces approches en termes de sexe des élèves sont un peu fluctuants. Dès 1993 Olweus comptait moins de filles non seulement parmi les auteurs de violences, mais aussi parmi les victimes, Debarbieux aboutissait aux mêmes résultats en 1999, et il en est de même pour Smith *et al* en 2003, Debarbieux, Blaya et Rubi (dans le rapport pour l'UNESCO en 2003), et Rubi et Jarlégan dans leur étude de 2013. D'autres chercheur-es estiment au contraire qu'« aucune différence significative en matière de victimation ou de harcèlement entre filles et garçons n'est à relever » (Moody *et al*., 2013 : 37 », en s'appuyant notamment sur les travaux de Killias *et al*. (2007) et de Smith et Shu (2000). Comment comprendre ces variations ?

Il est connu, depuis la rétractation de Murray Straus à propos de l'instrument de mesure élaboré en 1979 avec Richard Gelles et Susan Steinmetz (Gelles, Straus et Steinmetz, 1980 [1979]), instrument nommé *Conflict Tactic Scale*, basé sur les déclarations de victimation et de délinquance auto-reportée, qui s'est à leurs propres yeux révélé inexact dans la mesure où il ne peut prendre en compte ni le contexte dans lequel ont lieu certaines conduites, ni, surtout, les sens différents donnés par les hommes et par les femmes à certains actes (Straus, 1999). D'autre part il y a une grande différence dans les chiffres des violences exercées par des femmes et de celles exercées par des hommes si on prend en compte le nombre et la fréquence des atteintes, les femmes subissant beaucoup plus souvent des atteintes répétées que les hommes – ce qui est d'ailleurs une définition de la violence utilisée notamment par Olweus (1993) et Debarbieux (1996) pour permettre la distinction essentielle entre conflit et violence. Sur ces points méthodologiques et conceptuels, on peut se reporter à Jaspard (2005) et

Romito (2007). Il est donc à craindre que les comptages qui aboutissent à une symétrisation des violences exercées par des femmes et celles exercées par des hommes ne reposent sur des biais méthodologiques importants.

Certaines études introduisent des analyses qualitatives, interrogeant les types de violences exercées et subies plutôt par les garçons ou plutôt par les filles (Björkvist *et al*., 1992, Björkvist, 1994, Smith *et al*., 2002, Rubi et Jarlégan, 2013). Pour reprendre le titre de l'article publié en 1992 par Björkvist *et al*., (« Do Girls Manipulate and Boys Fight ? »), les garçons seraient plutôt dans le combat, les filles dans la manipulation, c'est-à-dire des formes d'agression directe d'un côté, indirecte de l'autre. On peut se demander si la perception des chercheurs ne sont pas eux aussi victimes d'une perception de genre : les garçons pratiqueraient l'agression directe, certes brutale, mais franche, et les filles l'agression indirecte, qui a si souvent été attribuée à la sournoiserie… féminine. Ces questions de différence entre types et styles d'agression demeurent donc posées, elles seront à nouveau abordées dans l'étude des agressions à l'aide des moyens électroniques de communication. Notons cependant, dans un article de Crick *et al*., (1996), la recherche d'une compréhension de ces différences e modalités agressives dans la différence de perception des normes, et conséquemment la différence d'empathie entre les filles et les garçons – ce qui tient probablement à des différences d'éducation.

De manière plus générale, si les analyses quantitatives sont indispensables, on peut néanmoins s'interroger sur les méthodes employées pour compter des « faits » de violence (Vienne, 2009) : Quelles catégories sont employées pour bas de ces comptages ? Quels concepts de violence(s) mettent-ils en œuvre ? On peut par exemle penser aux catégories juridiques employées par les logiciels de l'Education nationale, SIGNA et surtout SIVIS, qui comptent des faits à l'aide des catégories judiciaires : atteintes aux personnes, atteintes aux biens. D'autre part ces méthodes se basent sur les déclarations des protagonistes, dont on sait qu'elles doivent largement être référées à des contextes et des significations – et d'autre part à la visibilité de « faits ». Or, si de tels outils permettent de compter des déclarations de filles et des déclarations de garçons, la violence de genre, intériorisée, banalisée, articulée à des rapports de domination, n'est pas perceptible avec de tels outils (voir ici le texte : « Prendre en compte le genre pour tenter de comprendre ».)

Notamment ces approches permettent insuffisamment de comprendre les violences exercées par des filles. L'absence de distinction entre les concepts de sexe et de genre les amène à s'interroger d'une manière insuffisamment féconde sur l'exercice de violences qui semblent commandées par des représentations de normes masculines de conduite, par des jeunes filles. Ainsi, après avoir rappelé

que les garçons sont davantage victimes que les filles et que les filles pratiquent bon nombre de violences contre d'autres élèves, Blaya, Debarbieux et Rubi affirment : « Si la force physique semble moins souvent employée par et contre les filles dans les écoles, il n'en reste pas moins que la violence sexuelle y est présente, d'une manière qu'il est encore difficile d'apprécier, peu d'enquêtes se référant au seul lieu scolaire. Il n'en est pas moins vrai que les violences symboliques exercées à leur égard peuvent y être lourdes, justifiant une réflexion publique et politique plus importante. » (Blaya *et al*. 2003, 10). D'autre part, s'interrogeant sur une éventuelle « masculinisation » des comportements chez les jeunes filles déviantes et violentes –question souvent posée, de manière intuitive, dans le débat public -, Stéphanie Rubi démontre que ces jeunes filles semblent plus imprégnées des systèmes de représentation liés à la « loi du plus fort » qu'n voie de masculinisation, car par ailleurs elles « jouent » fortement aussi la carte de la féminité (Rubi 2002) . Les conduites genrées, et leur part dans la détermination de violences entre pairs, restent donc à explorer, et pour ce faire il faut recourir au concept de genre.

De nombreuses recherches sur l'homophobie et les violences contre les jeunes LGBT en milieu scolaire.

Il est impressionnant de constater l'augmentation récente du nombre des recherches consacrées à l'homophobie et aux violences contre les jeunes LGBT en milieu scolaire, d'abord en langue anglaise, puis en langue française, surtout il est vrai au Canada et en Suisse.

Ces recherches sont souvent liées à des enquêtes conduites par des organismes publics ou des associations liées à l'intérêt général : en 2004 la *California Safe School Coalition* étudie les conséquences du harcèlement basé sur l'orientation de genre et de sexualité ; en 2009 Kosciw *et al*. publient dans le *National School Climate Survey* (USA), une enquête sur l'expérience des jeunes LGBT à l'école ; en 2009 Smith A. *et al*., étudiant la santé mentale des adolescent-es au Canada, font une place à celle des jeunes LGBT ; en 2010 Chamberland *et al*. publient les résultats d'une recherche au Québec sur l'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires ; en 2011 Taylor *et al*. sur les étudiant-es des minorités sexuelles et de genre dans les lycées canadiens. En 2010, McGuire *et al*. publient un article de méthodologie pour enquêter sur l'expérience des étudiants transgenre et les réponses de l'institution scolaire. Les études, souvent centrées sur l'impact de l'homophobie, sont souvent conduites sous l'angle de la santé : Ringensein *et al*., 2003, Murdoch *et al*., 2005, Goodenow *et al*., 2006, Birkett *et al*., 2009, Dayer, 2010 et 2012 a, 2012 b, Coker *et al*. , 2010, Saewyc, 2011, Petit, Chamberland *et*

al., 2011, Haas *et al*., 2011, sur le risque suicidaire chez les personnes LGBT, de même que Marshal *et al*., toujours en 2011.

Outre les études générales sur l'homophobie (Rich, 1981, Wittig, 1992, Butler, 2004, Borillo et Lascoumes, 1999, avec des études notamment de Didier Eribon et d'Eric Fassin, Verdier et Firdion 2003, Chevallier et de Chanay, 2009), certaines études se centrent sur les logiques et les mécanismes qui produisent hétéronormativité et hétérosexisme chez les jeunes, et particulièrement à l'école : en 2003 Chesir-Teran propose une conceptualisation de de l'hétérosexisme dans les lycées ; en 2007, Emond et Bastien-Charlebois étudient les mécanismes de l'homophobie ; en 2011 Bastien-Charlebois interroge les enjeux de virilité dans la perception de l'homosexualité masculine par les garçons adolescents.

En 2011, Gronenberg et Funke publient un recueil de textes d'expériences et d'analyses sur la lutte contre l'homophobie.

De manière plus générale, il semble que la prise en compte de violences non seulement sexistes, mais également de violences homophobes, permet de penser que ces violences sont une question non seulement de sexes des élèves, mais surtout, ou plutôt, de genre, en mettant à jour les logiques hétéronormatives à l'œuvre dans la société et l'institution scolaire. (pour la part politique, médiatique et sociale de l'émergence de cette problématique, voir ici les travaux de Viviane Albenga, d'Audrey Arnoult et de Fanny Gallot).

Les études sur le cyberbullying font intervenir la question du genre

Le *cyberbullying*, ou harcèlement dans le cyberespace, n'est peut-être qu'une « nouvelle méthode pour une ancienne conduite », selon l'hypothèse de Beran et et Li, en 2005. Mais il suscite cependant nombre d'interrogations et d'études, notamment sur les moyens nouveaux qu'il offre : extension immense de l'espace et des récepteurs, persistance des informations, anonymat et sentiment d'impunité des auteurs, parfois même non conscience de la gravité du fait en tant que commission de violence (Kowalski et Limber, 2007, Slonje et Smith, 2008, Hinduja & Patchin, 2008, Shariff, 2008).

Quelles que soient ses spécificités en quelque sorte techniques, il est frappant de constater que la dimension de genre apparaît souvent comme incontournable à la réflexion et à la compréhension. Certes Catherine Blaya ne consacre que 4 pages à « genre et cyberviolence » sur les 200 pages de sa méta-analyse sur la question (Blaya, 2013), mais c'est sans doute parce qu'elle range cette question dans celle des « caractéristiques des victimes et des agresseurs », question posée principalement sous l'angle de la recension numérique selon diverses catégories, dont celles de filles et de garçons. On trouve cependant

nombre d'analyses qui mettent la question du genre au centre de leur questionnement :

D'abord cette violence prend des formes directement liées à la construction de la sexualité adolescente et à la part du genre dans cette construction, comme le montrent un certain nombre d'études consacrées à la « *dating violence* », la violence liée à –certains – rendez-vous amoureux (Blais, 2008), ou encore au « *sexting* », cette pratique qui consiste à publier des photographies de son corps dénudé – ou celui de son ami-e, ainsi que parfois des scènes où l'on exhibe et diffuse ses propres pratiques sexuelles (Mitchell *et al*., 2009).

D'autre part il semble bien que les filles et les garçons ont dans ce domaine des expériences et des pratiques assez différenciées. Il s'agit d'abord, pour reprendre les termes de Catherine Blaya, de « différences en termes de prévalence » : Au début des années 2000, la plupart des études montraient que « la majorité des agresseurs sont des hommes, et la plupart des victimes sont des femmes. » (Blaya, 2013 : 105) – certaines établissent le même ratio de 69% de filles et de 31% de garçons parmi les victimes en 2010 (Mitchell et Jones, 2010). Mais d'autres montrent, vers la fin des année 2000, une grande augmentation de la part des filles parmi les agresseur-es, dépassant pour certains celle des garçons (48% de filles, 43% de garçons - Cross *et al*., 2009). Il demeure que les résultats varient d'une enquête à l'autre, au point de donner parfois des résultats contradictoires (Blaya, 2013 : 106)

Catherine Blaya souligne que « la recherche a également mis en évidence que les expériences de victimisation variaient selon le genre » (Blaya, 2013 : 105). D'abord les filles sont davantage victimes de propositions *ou* – mais le plus souvent *et* – d'insultes à caractère sexuel : Wolak *et al*., 2006, établissent que « 70 à 75% d'entre elles se déclarent objet de sollicitations en ligne et les agresseurs sont la plupart du temps des hommes » (Blaya, *op. cit.* : 106). D'autre part, toujours selon la méta-analyse de Catherine Blaya, « les filles victimes sont nettement plus bouleversées par l'expérience [de victimisation] que les garçons (68% *vs* 32%) selon les conclusions de l'enquêteYISS2 (Wolak *et al*., 2006). » (Blaya, *op. cit.* : 106).

Nous voyons aussi un certain nombre d'études qui s'interrogent non pas sur la part de filles et de garçons dans les conduites et les expériences, mais véritablement sur le rôle du genre. Notamment des questionnements sur le rôle de la capacité d'empathie, liée pour tous les auteurs à la construction du genre. Ainsi dès 1995, Crick *et al*. interrogeaient « l'agression relationnelle » du point de vue « du genre et de l'ajustement psychologique ». En 2006 Joliffe et Farrington examinent la « relation entre une faible capacité d'empathie et le bullying » (ici bullying en général). En 2010, Erdur-Baker estime qu'il y a une « corrélation »

entre le cyberbullying et le « bullying traditionnel, le genre et l'usage fréquent et risqué d'internet ». Toujours en 2010 Ang *et al*. étudient conjointement « le rôle de l'empathie affective et cognitive et [celui] du genre » dans le cyberbullying parmi les adolescents. Enfin en 2011, Steffgen *et al*. étudient « le rôle de l'empathie dans le comportement de cyberbullying des adolescents ».

En 2001, À Adam s'interrogeait sur la part du genre dans l'éthique des pratiques liées aux ordinateurs, dans un recueil qu'elle dirigeait sur « le genre virtuel ». En 2009, Amanda Burgess-Proctor, qui se définit comme une « criminologue féministe » propose quant à elle de « reconceptualiser la victimation des filles adolescentes » dans le cyberbullying et le harcèlement en ligne, victimisation selon elle méconnue. Elle met l'accent sur le fait que « tandis que l'expérience de cyber victimisation que font de nombreuses filles n'implique que des formes mineures de harcèlement en ligne, d'autres exemples révèlent des conséquences émotionnelles et psychologiques sévères du cyberbullying pour les jeunes adolescentes. » (rapport de recherche consultable sur le site du *Cyberbullying resarch center*, http://www.cyberbullying.us)

Felix et Grief Green (2010) étudient très précisément « le rôle du genre dans les expériences de bullying et de victimisation », avec les termes de « filles populaires » et de « garçons costauds ».

Enfin Underwood et Rosen (2011) dans une étude intitulée *Gender and bullying*, affirment qu'il faut regarder au-delà des différences insignifiantes en termes de nombres pour considérer les différentes conceptions du bullying développées par les jeunes et par les adultes en fonction du genre.

Des recherches récentes sur genre et violences entre élèves.

Signalons tout d'abord les recherches que Neil Duncan, professeur de sciences de l'éducation et de psychologie à l'université de Wolverhampton, qui a consacré de 1999 à 2011 de nombreuses études (voir liste bibliographique) à la thématique « *Gender and bullying* », particulièrement le harcèlement sexuel, ainsi qu'à la formation du genre dans les lycées – montrant le lien entre ces deux phénomènes. Ses études paraissent peu connues en France, et nous semblent pourtant extrêmement intéressantes. Sans doute parce qu'elles ne sont pas tout à fait « orthodoxes » : il montre notamment, et en lien avec la construction du genre et les violences liées au genre à l'école, le rôle dangereux des pratiques pédagogiques très basées sur la compétition (2013 c et d). Il a aussi montré le lien entre les problématiques, notamment féminines, de la « popularité », problématiques très développées par les nouveaux outils techniques de communication, et elle aussi liées à des questions de construction genrée, et le harcèlement entre élèves (2013 a et b, 2011, 2009 a, 2009 b, 2006, 2004, et son

ouvrage de 1999). Il publie aussi un certain nombre de préconisations pratiques pour lutter contre ces violences (2010, 2007).

Dans l'espace francophone, un certain nombre de travaux indiquent que la question du rôle du genre dans les violences à l'école se constitue.

En témoigne notamment la parution de deux numéros de la revue *Recherches et Educations* consacrés à la thématique « Violences de genre et violences sexistes à l'école » (juin et octobre 2013). Le questionne ment sur le genre y est très clair dans les trois articles consacrés aux violences homophobes (Boucher *et al*., Chamberland *et al*., Dayer). Des enquêtes récentes, en Suisse (Moody *et al*.), en Centrafrique (Mimche et Tanang) et au Sénégal (Coulibaly) prennent tout à fait en compte la dimension du genre dans leur questionnement, notamment avec la question dite « qualitative » des modes de harcèlement (Moody : 45), avec la prise en compte de formes de violence dont on sait qu'elles sont liées au genre, comme les violences économiques, ainsi que la prise en compte d'une « variation des expériences féminines et masculines » (Mimche et Tanang : 51 *et sq*.). Mamadou Lamine Coulibaly analyse pour sa part très précisément les « violences de "genre", les violences "sexuelles" et les "pressions sexuelles" en milieu scolaire [comme] des niveaux de réalité imbriqués » (Coulibaly : 68 *et sq*.), et analyse « l'école comme champ de reproduction des rapports de pouvoir et de domination » (Coulibaly : 74 *et sq*.) La problématique de genre est liée à des approches par sexe dans les études de Rubi et Jarlégan, de Joing-Maroye et Debarbieux et de Dugas et Hébert, mais elle se dégage cependant clairement lorsqu'il s'agit d'expliquer les différences de conduites entre filles et garçons. Dans le tome 2, un article d'Isabelle Collet, intitulé « Des garçons immatures et des filles qui aiment ça ? » s'interroge sur la construction du genre dans les collèges, et sur la part de cette construction dans les mécanismes de reproduction des violences genrées entre élèves.

D'autres travaux sont porteurs de réflexions riches d'ouvertures sur les questions de genre. Peu d'entre eux sont publiés. Citons l'ouvrage de Sylvie Ayral, intitulé *La fabrique des garçons*, et sous-titré « genre et sanction au collège » (Ayral , 2011), dans lequel est très clairement montré la construction d'attitudes d'opposition, de transgression et de défi lorsque les modèles genrés semblent littéralement « s'emballer » sous l'effet totalement contre-productif de sanctions distribuées sans discernement.

D'autres recherches semblent en cours d'élaboration, elles ont fourni des interventions très riches au colloque international *Genre et violence dans les institutions scolaires et éducatives*, colloque interdisciplinaire et international organisé par notre équipe à Lyon les 3-4/10 2013 (voir en ligne : http://mixite-

violence.sciencesconf.org/). Nous renvoyons pour cela aux actes de ce colloque, actuellement en cours de publication.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adam, A. (2001). Cyberstalking : gender and computer ethics. *In* Green E. &Adam (eds.), *Virtual gender: technology, consumption and identity*. New-york : Routledge. 209-224.

Ang, R. P., Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: the role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and human Development*, 41 : 387-397.

Artz S. (1998). *Sex, Power and the Violent School Girls*. New York: Teachers college, Columbia University.

Ayral, S. (2011).*La fabrique des garçons. Genre et sanctions au collège*. Paris : Presses Universitaires de France.

Association française des femmes diplômées de l'Université. *La violence envers les filles en milieu scolaire*. Actes : « Filles et violences », revue *Diplômées*, n° 197, juillet 2001, p. 66-91, et n° 199, décembre 2001, p. 268-288.

Bajos, N., Bozon, M. (2008). Les violences sexuelles en France : quand la parole se libère. *Population et société*, 445.

Bajos, N., Bozon, M. (2008). Les violences sexuelles en France : quand la parole se libère. *Population et société*, 445.

Barrère A., Martucelli D. (1997). L'école à l'épreuve de l'ethnicité. *Les annales de la recherche urbaine*, 75, 51-58.

Barrère, A. (2002). De la violence scolaire aux indisciplines ordinaires. Paris : l'Harmattan.

Barret, P. (1993). *Les conduites agressives dans les lycées et les collèges*. Inspection générale de l'Education Nationale, Groupe Etablissements et Vie scolaire.

Bastien-Charlebois, J. (2011). Virilité en jeu : perception de l'homosexualité masculine par les garçons adolescents. Québec : Septentrion.

Baudelot Christian, Establet Roger (1991). *Allez les filles !* Paris : Seuil.

Baudelot Christian, Establet Roger (2007). Quoi de neuf chez les filles ? entre stéréotypes et libertés. Paris : Nathan.

Beauvoir, S. de (1949). *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.

Bellon J.-P. et Gardette B. (2010), Harcèlement et brimades entre élèves. La face cachée de la violence scolaire. Paris : Éditions Fabert.

Bellon J.-P. et Gardette B. (2012), *Prévenir le harcèlement à l'école*. Paris : Editions Fabert.

Belloubet-Frier, N. (2003). Le respect, la règle, la relation affective et la réussite scolaire comme fondements du discours de l'Institution (40-54). In Gauthier-Rieucau, D. *Les violences sexistes à l'école, Comment éduquer au respect mutuel ?* Montpellier : IUFM.

Benabdallah H. (2010). Les violences de genre comme facteur de déscolarisation des filles en Afrique subsaharienne francophone, in *Rapport final sur les violences de genre en milieu scolaire*.

Benameur J. (2001). Les jeunes en difficulté : de l'accès au langage à la sécurité intérieure, Colloque DESCO, *Prévention de la violence en milieu scolaire*, 5 et 6 octobre 2001, Actes Paris : CNDP, 61-71.

Benbenisthy R., Astor R.A. (2005) School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender. New York: Oxford University Press.

Beran T. & Li Q. (2005), "Cyber-harassment : A study of a new method for an old behavior", *Journal of Educational Computing Research*, 32 (3), 265-277.

Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. Bruxelles : de Bœck.

Birkett, M., Espelage, D.L., & Kœnig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(7), 989-1000.

Björkqvist K., Lagerspetz K., Kaukjainen A. (1992). Do girls manipulate and boys fight ? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal and indirect aggression: a review of recent research. SEX ROLE, 30(3/4), 177-188.

Blais, M. (2008). Risk factors for Dating violence among Teenage Girls Under Child Protective Services. *International Journal of Social Welfare*, 17. 236-242.

Blaya C. (2002), *School bullying*: Un type de victimisation en milieu scolaire, définition et conséquences, *in* CARIO Robert (coord) (2002), *Victimes, du traumatisme à la restauration*, Paris : L'Harmattan.

Blaya C. et Camin J.-L., (2003), Maltraitances, intimidations, harcèlements : une autre forme de violence entre élèves, Éditions de l'OEVS.

Blaya,C., Debarbieux, E., Rubi, S. (2003). *Violence à l'école et genre,* PAPER COMMISSIONED FOR THE EFA GLOBAL MONITORING REPORT 2003/4, THE LEAP TO EQUALITY.

Rapport Unesco, sur *unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146752f.pdf* – ou sur (récupéré le 9 novembre 2008) http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146752f.pdf

Blaya, C. (2006). Violences et maltraitances en milieu scolaire. Paris : Armand Colin.

Blaya C. (2013). Les ados dans le cyberespace. Prises de risque et cyberviolence. Bruxelles : de Bœck.

Borrillo & P. Lascoumes (Eds.), L'homophobie, comment la définir, comment la combattre. Paris: Pro Choix.

Bouchard, Pierrette, Saint-Amant, Jean-Claude. (1996). *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Editions du Remue-Ménage.

Boucher K., Blais M., Hébert M., Gervais J., Banville-Côté C., Bédar I., Dragieva N., et l'équipe de recherche PAJ (2013). La victimisation homophobe et liée à la non-conformité de genre et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les 12-14 ans : Résultats d'une enquête québecoise. *Recherches & Educations* n° 8, juin 2013.83-98.

Boumard P. (2000). *L'école, les jeunes, la déviance*. Paris : PUF.

Bourdieu P. et Passeron J.-C., (1970). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu P. et Passeron J.-C., (1970). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Rééd. (2002). Paris : Éd. Du Seuil.

Brownfield D. (1987). Father-son relationship and violent behaviour. *Deviant behaviour*, 8, 75-78.

Bruno P. (2000), *Existe-t-il une culture adolescente ?* Paris : Editions In Press.

Butler, J. P. (1990). Gender Trouble : Feminism and the Subversion of Identity. Thinking Gender. Trad. (2005). Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion. Paris : La Découverte.

Butler, J. (2004 [1997]). *Le pouvoir des mots*. Paris : éditions Amsterdam.

Burgess-Proctor, A., Patchin, J. & Hinduja, S. (2009), Cyberbullying and onlineharassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. *In* Garcia V. & Clifford J., *Female crime victims: Reality reconsidered*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall. 162-176.

California Safe Schools Coalition & 4-H Center for Youth Development (2004). Safe Place to Learn: Consequences of Harassment Based on Actual or Perceived Sexual Orientation and Gender Non-Conformity and Steps for Making Schools Safer. Davis : University of California

Cardi C. et Pruvost G. (dirs.) (2012). *Penser la violence des femmes*. Paris : la Découverte.

Carra C. et Sicot F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires : l'enquête de victimation. *In* Charlot B. et Emin J.-C. (1997) *Violences à l'école. État des savoirs* (61-81). Paris : Armand Colin.

Carra, C. (2009). Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants. Paris : Presses Universitaires de France.

Catheline Nicole, (2008), *Harcèlement à l'école*, Paris : Albin Michel.

Chamberland, L. (2010). *L'impact de l'homophobie sur la persévérance et la réussite scolaires*. Rapport de recherche. Québec : Fonds de recherche pour la société et la culture.

Chamberland Line, Emond G., Bernier M., Richard G., Petit M.-P., Chevrier M., Ryan B., Otis J. et Julien D. (2011), *L'homophobie à l'école secondaire au Québec. Portrait de la situation, impacts et pistes de solution* . Rapport de recherche. Montréal : Université du Québec à Montréal. http://www.colloquehomophobie.org/wp-content/uploads/2012/12/49L_homophobie_au_collegial_au_quebec.pdf

Chamberland L., Richard G., Bernier M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches & Educations* n° 8, juin 2013. 99 – 114.

Chaponnière C., Chaponnière M. (2006). *La mixité : des hommes et des femmes*. Lausanne : in Folio.

Charlot B. et Emin J.-C. (1997) *Violences à l'école. État des savoirs.* Paris : Armand Colin.

Charlot B., Emin L., de Peretti O. (2002). *Les Aides-educateurs*. Paris : Economica.

Chesnais, J.-C. (1981). *Histoire de la violence.* Paris : Laffont.

Chesir-Teran, D. (2003). Conceptualizing and assessing heterosexism in high schools: A setting-level approach, American Journal of Community Psychology, 31, 267-279.

Chetcuti, N., Jaspard, M., Salomon, C. et Romito, P. (2012). *Violences envers les femmes, trois pas en avant, deux pas en arrière*. Paris : L'Harmattan.

Chevallier Yannick et Constantin de Chanay Hughes (2009) « Savoir être insulteur, ou les marqueurs verbaux et non-verbaux de l'insulte : quelques exemples de « pédé », *in* Lagorgette Dominique (dir), (2009) *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications (linguistique, histoire, droit)*, Chambéry, Université de Savoie.

Choquet M, Hassler C., Morin D (2005). *Violences des collégiens et lycéens : constats et évolutions*. Inserm U 472. Rapport disponible en ligne.

Choquet M. (2001) Point de vue épidémiologique. *In* Baudry P, Blaya C., Choquet M., Debarbieux E., Pommereau X. (2000). *Souffrances et violences à l'adolescence. Qu'en penser ? Que faire ? Rapport à Claude Bartolone, Ministre délégué à la Ville* (75-103). Paris : ESF.

Choquet M, Hassler C., Morin D (2005). *Violences des collégiens et lycéens : constats et évolutions*. Inserm U 472. Rapport disponible en ligne.

Chung, Donna (2005). Violence, control, romance and gender equality: Young women and heterosexual relationships. *Women's Studies International Forum*, 28, 445-455.

Clair I. (2008), *Les jeunes et l'amour dans les cités*, Paris : Armand Colin.

Clair I. (2012), « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesse*, 2012/1, n° 60.

Cogerino-Duboudin, Geneviève (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : éd. Revue EPS.

Cogerino-Duboudin, Geneviève, dir. (2006) La mixité en éducation physique, paroles, réussites, différenciation. Paris : éd. Revue EPS.

Cogerino-Duboudin, Geneviève, Terret Thierry, Rogowski Isabelle, dirs. *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris : éd. Revue EPS.

Coker, T.R., Austin, S.B., & Schuster, M.A. (2010). The health and health care of lesbian, gay, and bisexual adolescents. *Annual Review of Public Health, 31*, 457-477.

Collet Isabelle (2013). Des garçons « immatures » et des filles qui « aiment ça » ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée. *Recherches & Educations* n° 9, octobre 2013. 27 – 41.

Costa-Lascoux, Jacqueline (2002). « Sexisme et violence, le corps humilié », *VEI* 128, 226-233.

Couchard, Fr. (1991). Emprise et violence maternelles : études d'anthropologie psychanalytique. Paris : Dunod.

Coulibaly M. L. (2013). Les victimations scolaires eu sénégal à l'épreuve de l'analyse de "genre" : De la construction socioculturelle at institutionnelle des violences sexuelles en Afrique subsaharienne. *Recherches & Educations* n° 8, juin 2013. 65-80.

Cowie H. (2000). Bystanding or standing by : gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.

Crick, N.R. & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development ansd Psychopathology*, 8, 367-380.

Crick, Nicki R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67(5), 2317-2327. (ERIC Journal No. EJ539853)

Crick, N. R. & Bigbee M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. *Clinical Psychology*, April1998 (2). 337-347.

Cross, E.J., Richardson, B., Douglas, T. & Vonkaenel-Flatt, J. (2009). *Virtual violence: protecting children from cyberbullying*. Londres : Beatbullying.

Daflon-Novelle, A. (dir.) (2006). *Filles-garçons, une socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Dannequin C. (1999), Interactions verbales et construction d l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés, *Mots*, n° 60, septembre, 76-91.

Davisse A. (1997), Sports, école, société : la différence des sexes**.** ***Féminin, masculin et activités sportives*****. Paris : L'Harmattan.**

Davisse A. et Louveau C. (1998). Sports, école et société, la différence des sexes. Féminin et activités sportives. Paris : L'Harmattan.

Dayer, C. (2010). Souffrance et homophobie. Logique de stigmatisation et processus de socialisation. In S. Heenen-Wolff (Ed.), *Homosexualités et stigmatisation* (pp. 93-115). Paris : Presses Universitaires de France.

Dayer, C. (2012a). Les maux des préaux. *Revue l'Educateur*, *6*, 10-12.

Dayer, C. (2012b). En quoi les discriminations nuisent-elles à la santé ? *Bulletin des médecins de Suisse*, *93 (13)*, 1-3.

Dayer C. (2013). De la cour à la classe. Les violences de la matrice hétérosexiste. *Recherches & Educations* n° 8, juin 2013. 115 – 130.

Debarbieux, E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris : ESF.

Debarbieux, E. (1996). La violence en milieu scolaire. 1 - État des lieux. Paris : ESF

Debarbieux, E. et Tichit, L. (1997). Le construit « ethnique » de la violence. *In* Charlot B. et Emin J.-C. (1997) *Violences à l'école. État des savoirs* (155-180). Paris, Armand Colin.

Debarbieux, E. (1998 a). La violence en milieu scolaire. 2- Le désordre des choses. Paris : ESF.

Debarbieux, E. et Montoya, Y. (1998 b). La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet. *Revue française de pédagogie*, 123.

Debarbieux, E. (2008). Les dix commandements contre la violence à l'école. Paris : Odile Jacob.

Debarbieux, E. (2011). À l'école des enfants heureux… enfin presque. Une enquête de victimation et de climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires. Observatoire international de la violence à l'école, UNICEF.

Dejours, Chr. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Seuil.

Delalande Julie (1991), *La cour de récréation*, Rennes, PUR.

Delaunay-Teterel H. H. (2007), La communication juvénile à travers les blogs de lycéens, *Agora Débats Jeunesse*, vol. n° 46, 44-56.

Delphy, Chr. (1970). L'ennemi principal. Partisans : Libération des femmes, année zéro, 54-55. Rééd. (1998). L'ennemi principal. 1. Économie politique du patriarcat. Paris : Syllepse.

Deville, Julie (2004). La construction des identités sexuelles à l'école, l'exemple des lycéens d'un quartier populaire. *VEI* 138, septembre 2004.

Douaire-Marsaudon F. (2004). Les propositions de mille jeunes : éclairage anthropologique. *Actes du Colloque « Les comportements sexistes dans les relations filles garçons »*, Observatoire des violences envers les femmes. Bobigny : Conseil Général de Seine Saint-Denis, 48-55.

Dubet, F. (1993). Les mutations du système scolaire et les violences à l'école. La violence à l'école. *Cahiers de la sécurité intérieure*. Paris : Institut des Hautes études de la Sécurité Intérieure. 11-26.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2000). L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique. Paris : Seuil.

Dugas E., Hébert T. (2013). Quels types de victimes potentielles sont privilégiés au collège ? Enquête comparative de choix sociaux selon le genre. *Recherches & Educations* n° 9, octobre 2013. 63 – 80.

Duncan, N (1999). Sexual Bullying. Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools**,** Londres : Routledge

Duncan, N (2013 d) 'If you tolerate this, then your children will be next.' Compulsion, compression, control, and competition in secondary schooling' *International Journal on Disaffection in Schools*.

Duncan, N (2013c) 'Using disability models to rethink bullying in schools. Education, Citizenship and Social Justice'. Published online first, June 2013.

Rivers, I & Duncan, N (eds.) (2013b) *Bullying: Experiences and discourses of sexuality and gender*. London, Routledge.

Duncan, N (2013a) 'Disability, sexuality and bullying in school'. In Rivers, I and Duncan, N (eds.) *Bullying: Experiences and discourses of sexuality and gender*. London, Routledge.

Duncan N & Owens L (2011) 'Social power and heteronormativity: girls' constructions of popularity in two very different schools' *Children and Society*. Special Edition on Bullying. Vol 25 (4).

Duncan N. (2010) 'The role of the school in reducing bullying' In Richards G& Armstrong F (Eds) *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms*. London, Routledge.

Duncan N. & Owens L. (2009) 'Druggies' and 'barbie dolls' : popularity among teenage girls in two South Australian schools. *Journal of Human Subjectivity*, 7(2), 39-64.

Duncan N. & Owens L. (2009) 'They might not like you but everyone knows you': Popularity among teenage girls. *The Journal of Student Wellbeing*, 3(1) 14-39.

Duncan N (2007) 'Bullying in school, or bullying schools?' In G Richards and F Armstrong (Eds) *Key issues for classroom assistants working in diverse and inclusive classroom*. London, Routledge.

Duncan N (2006) Girls, popularity and power: female identity in high school, ISRA.

Duncan N (2004) It's important to be nice, but nicer to be important: girls, popularity and sexual competition. *Sex education*, July (4) 2, 137-152.

Duncan N (2003) Teaching strategies for homophobia and misogyny. In: I. Rivers (ed.) *Safe for All: Health Development Agency Guidance for Schools*. London, HMSO.

Dupont Nathalie (2012), « Se vêtir pour le collège : les violences insidieuses du groupe des pairs », *in* Carra C. et Mabilon-Bonfils B., (dirs.) (2012), *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions*. Lille : Artois Université Presse.

Duret, P. (1999). *Les jeunes et l'identité masculine*. Paris : PUF .

Durif-Varembont J.P., (2002). L'adolescence, temps de mise à l'épreuve de la loi, *Perspectives Psychiatriques*, vol. 41, n°2, avril-mai 2002, 133-141

Durif-Varembont, J.-P., (2005). Violence sexiste à l'adolescence ou la peur du désir non reconnu. In Gaillard B et al., , *Les violences en milieu scolaire et éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*, Rennes, Pressus Universitaires de Rennes, 155-165.

Duru-Bellat, Marie (1990). L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ? Paris : L'Harmattan.

Duru-Bellat M. (2008), "La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire", *Travail, Genre et Sociétés*, 19, 131-149.

Émond, G. & Bastien-Charlebois, J. (2007). L'homophobie : Pas dans ma cour ! Montréal : GRIS-Montréal. Disponible en ligne au www.gris.ca

Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender, and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media and Society*, 21(1), 109-125.

Faure (Sylvia), Garcia (Marie-Carmen), Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques, Paris, La Dispute, 2005, 187 p., ISBN : 2-84303-105-2.

Felix, E.D. & Greif Green, J. (2010). Popular girls and brawny boys: the role of gender in bullying and victimization experiences. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer & D.L. Espelage (Eds.), *HANDBOOK OF BULLYING IN SCHOOL: AN INTERNATIONAL PERSPECTIVE* (173-185). New York : Routledge.

Félouzis, G. (1991). Comportement de chahut et performances scolaires des filles et des garçons au collège. ***Enquête,*** *LA SOCIALISATION DE LA JEUNESSE,* n°6, [En ligne], mis en ligne le 8 février 2006. URL : http://enquete.revues.org/document140.html.

Félouzis, G. (1992). Interactions en classe et réussite scolaire, *REVUE FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE,* XXXIV, 199-222.

Felouzis, Georges (1994). Le collège au quotidien. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons. Paris : PUF.

Ferrand A. (2007), *Confidents. Une analyse structurale de réseaux sociaux*. Paris : L'Harmattan. Coll. Logiques sociales.

Ferrand M., Imbert F., Marry C. (1999) : L'Excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques. Paris : L'Harmattan.

Fize, Michel (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris : Presses de la Renaissance.

Fluckiger C. C. (2007), L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiale et scolaire, Thèse de Sciences de l'éducation, ENS de Cachan.

Fluckiger C. C. (2008), L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves, *Revue Française de Pédagogie*, Vol.163, 51-63.

Fonzy A. (1997) *Il bullismo in Italia*. Firenze : Giunti.

Fotinos, G. (1995). Le climat scolaire dans les collèges et les lycées. État des lieux. Analyse et propositions. –Paris : MGEN (disponible sur internet).

Fournier, Martine (2003). « Faut-il mettre fin à la mixité scolaire ? », *Sciences humaines* n° 144, décembre 2003.

Fracchiolla, Moïse, Romain et Auger, (dirs.) (2013). *Violences verbales. Analyses, enjeux, perspectives*. Renne : Presses Universitaires de Rennes.

Freud, S. (1937) *Die endliche und die unendliche Analyse*. Trad. (1985). L'analyse avec fin et l'analyse sans fin. *In Résultats, idées, problèmes : t. 2 : 1921-1938*. Paris : Presses Universitaires de France.

Garcia, M-C., Mercader, P. (2004). Immigration, féminisme et genre dans le traitement médiatique du mouvement « Ni Putes, ni Soumises », *Médiation et information*, n° 20. 41-50

Garcia (Marie-Carmen), (2005). Hip-hop, capœira et cirque à l'école, dans Falcoz (Marc), Kœbel (Michel), *Intégration par le sport : représentations et réalités*. Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales.

Garcia M.-C., Chevillot A., Jaubert G. (2005). *Du cirque plein le gymnase. Lycéennes et lycéens font du cirque*, supports DVD et VHS, une production du Centre Louise Labé, Université Lumière-Lyon 2, 54 mn.

Garcia (Marie-Carmen), (2007). Représentations "genrées" et sexuation des pratiques circassiennes en milieu scolaire, *Sociétés & Représentations*, *(En)quêtes de genre*, n° 24.

Gauthier Rieucau, D. (2003). *Les violences sexistes à l'école, Comment éduquer au respect mutuel ?*, Montpellier, 22 janvier 2003, textes réunis par Dominique Gauthier Rieucau, IUFM de Montpellier.

Gelles R., Strauss M. (1988). Intimate violence, the definitive study of the causes and consequences of abuse in the American family. Neaw York : Simon & Schuster.

Gillespie, C. (1989). Justifiable homicide : battered women, self-defense, and the law. Colombus : Ohio State University Press.

Gillioz L., De Puy J., Ducret V. (1997). *Domination et violence encvers la femme dans le couple.* Lausanne : Payot.

Goodenow, C., Szalacha, L., & Westheimer, K. (2006). School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. *Psychology in the Schools, 43*(5), 573-589.

Gottfredson, G. & Gottfredson, D. (1985). VICTIMIZATION IN SCHOOLS, New-York : Plenum Press.

Granjon F. (2009), Reconnaissance et exposition de soi sur le web 2.0., *Medias 09 : entre communautés et mobilités*, Université Aix Marseille.

Guillaumin, C. (1978). Pratique du pouvoir et idée de nature : 1/ L'appropriation des femmes, 2/ Le discours de la nature. Réed. (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir, l'idée de nature*. Paris : Côté-femmes.

Haas, A.P., Eliason, M., Mays, V.M., Mathy, R.M., Cochran, S.D., D'Augelli, A.R.,… Clayton, P.J. (2011). Suicide and suicide risk in lesbian, gay, bisexual, and transgender population: Review and recommendations. *Journal of Homosexuality, 58*(1), 10-51.

Hamel Christelle, « Construction et pratiques de la sexualité des garçons d'origine maghrébine en quartier populaire », *Mouvements* n° 20, mars avril 2002, *Sexe, sous la révolution les normes*, p. 57-65.

Hanmer J., (1977). Violence et contrôle social des femmes, *Questions féministes, 1*, 68-88.

Héritier, Fr. (1996). Masculin/féminin. 1, La pensée de la différence. Paris : O. Jacob.

Héritier, Fr. (2002). Masculin/féminin. 2, Dissoudre la hiérarchie. Paris : O. Jacob.

Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. DEVIANT BEHAVIOR, 29, 129-156.

Hogue A. et Steinberg L. (1995), « Homophily of internalized distress in adolescent peer groups », *Developmental Psychology*, 31 (6), 897-906.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance.* Paris : Cerf.

Houel, A., Mercader, P., Sobota, H. (2003). *Crime passionnel, crime ordinaire*, Presses Universitaires de France.

Houel, A., Mercader. P., Sobota, H. (2003). *Crime passionnel, crime ordinaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Hulin, Nicole (2002), Les femmes et l'enseignement scientifique. Paris : PUF.

Hurtig, M.Cl., Kail, M., Rouch, H. (1991). *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. Paris : Éd. du CNRS.

Jaspard, M., Brown, E., Condon, St., Fougeyrollas-Schwebel, D., Houel, A., Lhomond, Br., Maillochon, Fl., Saurel-Cubizolles, M.-J., Schiltz, M.-A. (2003). *Les violences envers les femmes en France*. Paris : La Documentation française.

Jaspard, M. (2005). *Les violences contre les femmes*. Paris : La Découverte.

Joing-Maroye I., Debarbieux E. (2013). Quand on t'agresse, t'es de quel genre ? Etude des réactions des élèves confrontés à une situation potentiellement violente en fonction du sexe, du niveau de classe et du type d'établissement. *Recherches & Educations* n° 9, octobre 2013. 43 – 61.

Joliffe D. & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior* 32 : 540-550.

Kandel, Liliane (1975) L'école des femmes et les sciences de l'homme, *in* Bernheim N.-L., Bruneton, A., Enjeu C., Savé J., *Les femmes s'entêtent,* Paris, Gallimard, Idées, 86-128

Kant, E. (1776-1787). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin, 1985.

Kebabza Horia (2000). Logique de genre dans les quartiers impopulaires, *Hommes et Migrations* 1248*,* 52 -63.

Kebabza Horia et Welzer Lang Daniel, dir., *Jeunes filles et garçons des quartiers, une approche des injonctions de genre*, étude réalisée par l'association « Les Traboules », 7 rue Lakanal, Toulouse, publiée en entier sur le site Internet, septembre 2003.

Kebabza Horia (2004) La ségrégation sexuée dans les quartiers populaires. *VEI Diversité* n° 138, 129-136.Killias, M., Aebi, M., Lucia, S., Herrmann, L. & Dilitz, C. (2007). Self-reported juvenile delinquency in Switzerland in 2006: overview and explanations. Second international self-reported delinquency survey: Swiss national survey. Report to the SNF. Récupéré le 9 juillet 2012 du site de l'Université de Zürich www.rwi.uzh.ch/lehreforschung/alphabetisch/killias/forschung/exprojekte/ISRD2.pdf

Kosciw, J.G., Greytak, E.A. Diaz, E.M. & Bartkiewicz, M.J. (2010). The 2009 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools. New York, NY: GLSEN. Disponible en ligne au www.glsen.org

Kowalski, R.M. & Limber, S.P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *JOURNAL OF ADOLESCENT HEALTH*, 41, 22-30.

Lagrange H. et Lhomond B. (dirs.) (1997). *L'entrée dans la sexualité* . Paris : La Découverte.

Lagrange H. (1998). Le sexe apprivoisé, ou l'invention du flirt. *Revue Française de Sociologie.*

Lagrange H. (1999). Les adolescents, le sexe et l'amour. Paris : Syros

Lagrange H. (2000). Sociabilités et délinquance des jeunes. Jeunes sans foi ni loi ? Retour sur la délinquance des mineurs. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 42, 63-86.

Largueche Évelyne (1983), L'effet injure. De la pragmatique à la psychanalyse, Paris : PUF.

Largueche E. (1997), *Injure et sexualité*. Paris : PUF, Sociologie d'aujourd'hui.

Largueche E. (2009) *Espèce de… ! Les lois de l'effet injure*, Chambéry, Éditions de l'Université de Savoie.

Lepoutre D. (1997), Cœur de banlieue. Codes, rites et langages. Paris : Odile Jacob.

Lepoutre D. (1999) « Action ou vérité. Notes ethnographiques sur la socialisation sexuelle des adolescents dans un collège de banlieue », *VEI* n° 116, mars 1999.

Lesourd, S. 2005. La construction adolescente, au risque du lien social, Toulouse, Eres.

Louis, M.-V. (2003). Les politiques publiques éducatives de lute contre les violences : enjeux et perspectives. Une lecture critique des textes officiels (65-86). In Gauthier-Rieucau, D. *Les violences sexistes à l'école, Comment éduquer au respect mutuel ?* Montpellier : IUFM.

Maia Marta (2009), *Sexualités adolescentes*. Paris : L'Harmattan/Éditions Peppers, coll. Sexualité et Société.

Maillochon, F. (2003). Le jeu de l'amour et de l'amitié au lycée : mélange des genres, *Travail, Genres et Sociétés*, n° 9.

Mardon Aurélia, (2010), « Construire son identité de fille et de garçon : pratiques et styles vestimentaires au collège. », *Cahiers du genre*, n°49, 133- 154.

Marry, Catherine (2000). « Filles et garçons à l'école », *in* Agnès Van Zanten, dir. *L'École. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.

Marry, Catherine (2004). Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches. *In* « La mixité en question », *Travail, genre et sociétés* 11, avril 2004.

Marry, Catherine (2005). « Les filles à l'école : plus performantes mais moins compétitives », *Sciences Humaines* Hors série n° 4 : « Femmes, combats et débats », novembre-décembre 2005, 38-39.

Marry Catherine, Mosconi Nicole, (2006), Genre et éducation, *in* Bellerot Jacky, Mosconi Nicole, 2006, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris : Dunod. 443-455.

Marshal, M.P., Dietz, L.J., Friedman, M.S., Stall, R., Smith, H.A., McGinley, J.,… Brent, D.A. (2011). Suicidality and depression disparities between sexual minority and heterosexual youth: A meta-analytic review. *Journal of Adolescent Health, 49*(2), 115-123.

Martinez, Marie-Louise (2005). « Approche anthropologique d la violence à l'école dans le sport », *in* Gaillard B et al. (2005). *Les violences en milieu scolaire et éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*, Rennes. Presses Universitaires de Rennes.

Marzano, Michela. (2007). *La pornographie ou l'épuisement du désir*. Paris : Hachette Littérature.

Mathieu, N.-Cl. (1985). Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes, et de quelques-unes de leurs interprétations en ethnologie. *In* Mathieu, N-Cl (dir.), *L'arraisonnement des femmes : essais en anthropologie des sexes* (169-245). Paris : Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales.

McGuire, K.J., Anderson, C.R., Toomey, R.B., & Russell, S.T. (2010). School climate for transgender youth: A mixed method investigation of student experiences and school responses. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(10), 1175-1188.

Metton Céline (2004), Les usages d'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile, *Réseaux*, vol 22, n° 123, 59-84.

Metton C. (2009 a), Les adolescents, leur téléphone portable et internet. Tu viens sur Msn ? Paris : L'Harmattan, coll. Débats-Jeunesse.

Metton-Gayon C. (2009b), Usages sexués d'internet chez les adolescents et modes de socialisation familiaux, *Recherches et Éducations*, n° 2, en ligne le 9 novembre 2009, http://rechercheseducations.revues.org/index518.html

Metton-Gayon C. (2010), Internet et le portable dans la sociabilité des adolescents, *VEI Diversité* n° 162, 44-48.

Mimche H, Tanang P. (2013). Les violences basées sur le genre en République centrafricaine. *Recherches & Educations* n° 8, juin 2013. 49-64.

Mitchell Kimberly, Finkelhor David, Jones L., Wolak Janis (2009). Prevalence and characteristics of youth sexting: a national study. *Pediatrics, 129 (1). 13-20*.

Mohamed Ahmed (2002). Vivre son adolescence à la croisée de deux cultures. Entre crise identitaire, rupture, délinquance et galère. *VEI Enjeux* 128, 166-186.

Mohammed Marwan (2011), *La formation des bandes: entre la famille, l'école et la rue*. Paris : Presses Universitaires de France.

Moignard Benjamin (2007), « Le collège comme espace de structuration des bandes d'adolescents dans les quartiers populaires : le poids de la ségrégation scolaire », *Revue Française de Pédagogie*, 158, 31-42.

Moignard B. (2008), *L'école et la rue : fabriques de délinquance*. Paris : PUF, Partage du savoir.

Moïse, Claudine (2002). Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ? *VEI* 128, 46-60.

Moïse C. (2011), « Gros mots et insultes des adolescents », *Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, juin 2011, p. 29-36.

Moïse (2012), *Violence verbale, fulgurances au quotidien*, 2 DVD vidéo (1. Comprendre ; 2. Agir), Scéren -CNDP – CRDP Académie de Montpellier)

Molinier, P. (1996). Autonomie morale subjective et construction de l'identité sexuelle : l'apport de la psychodynamique du travail. *Revue Internationale de Psychosociologie*, *5*, 5362.

Moody Z., Piguet C., Barby C., Jaffé P. (2013). Violences entre pairs : les filles se distinguent. Analyse des comportements sexospécifiques à l'école primaire en Suisse (Valais). *Recherches & Educations* n° 8, juin 2013.33 – 47.

Mosconi , Nicole (1989). La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux semblant ? Paris : PUF.

Mosconi, Nicole (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.

Mosconi, N. (2004 a). De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire. VEI DIVERSITE, 138, 15-22.

Mosconi N. (2004 b), Effets et limites de la mixité scolaire, *Travail, genre et sociétés* 2004/1, n° 11, 165-174.

Mosconi N. (2010), « Filles/garçons. Éducation à l'égalité ou transmission de stéréotypes sexistes ? », *L'école et la ville*, 4, 1-12. http://www.resovilles.com/media/basedoc/ecole_ville4.pdf

Motta D. (1998). Enseigner le masculin/féminin : la part du corps. *Agora*, 18, 59-68.

Motta D. (2000). Enseigner l'égalité des sexes, *Nouveaux Regards*, 9, 52-53. Repris dans le CD-ROM "Stop Male Violence Against Women", Programme Daphné de l'Union Européenne, 2001.

Moulin C. (2005), Féminités adolescentes. Itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées, Rennes, PUR.

Mucchielli L. (2005). Le scandale des « tournantes » : dérives médiatiques, contre-enquête sociologique. Paris, : La Découverte.

Mucchielli, R. et Mohammed M. (dirs.) (2007). *Les Bandes de jeunes : des blousons noirs à nos jours*. Paris : La Découverte.

Murdock, T.B. & Bolch, M.B. (2005). Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay, and bisexual (LGB) high school youth: Variable and person-centered analyses, Psychology in the Schools, 42, 159-172.

Octobre Sylvie (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? *Culture Prospective*, janvier 2009.

Oeuvrard J.-F. (2001). Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel. Paris : PUF.

Olweus D. (1980) Familial and temperamental determinants of aggressive behaviors in adolescent boys : a causal analysis. *Developmental Psychology* 16, 644-660.

Olweus D. (1993). Bullying at school : What we Know and What we Can Do. Oxford: Blackwell.

Olweus D. (1999). Violences entre élèves, harcèlements et brutalise. Paris : ESF.

Olweus, D. (2013). A new look at cyber bullying. In Ph.D. Jaffé, Z. Moody, C. Piguet & J. Zermatten (Eds.), *HARCELEMENT ENTRE PAIRS: AGIR DANS LES TRANCHEES DE L'ECOLE*. Actes du colloque du 3-4 mai 2012 à Sion. Sion (CH) : IUKB.

Ortega L, Lera M.-J. (2000). The Seville anti-bullying school project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.

ORSE. Pratiques d'égalité professionnelles en entreprise, mars 2009, La mixité des métiers

Owens L., Shute R., Slee P. (2000). "Guess what I just heard !": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*,26, 67-83.

Pain J. (2006) *L'école et ses* violences. Paris / Economica.

Pain J. (1992). *École : violence ou pédagogie*. Vigneux : Matrice.

Pasquier D. (2005), Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité. Paris, Autrement.

Payet, J.-P. (1997). Violence à l'école : les coulisses du procès. *In* Charlot B. et Emin J.-C. (1997) *Violences à l'école. État des savoirs* (145-154). Paris, Armand Colin.

Petit, M.P., Chamberland, L., Richard, G., & Chevrier, M. (2011). Jeunes de minorités sexuelles victimes d'homophobie en milieu scolaire : quels facteurs de protection? *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire, 30*(2), 13-29.

Petitclerc J.-M. (2002). Les nouvelles délinquances des jeunes, violences urbaines et réponses éducatives. Paris : Dunod.

Pheterson, G. (2001). *Le prisme de la prostitution*. Paris ; Budapest ; Torino : l'Harmattan.

Piguet, C., Moody, Z. & Bumann, C. (2013). Enquête suisse sur le Harcèlement entre pairs dans les écoles valaisannes. In Ph.D. Jaffé, Z. Moody, C. Piguet & J. Zermatten (Eds.), *HARCELEMENT ENTRE PAIRS: AGIR DANS LES TRANCHEES DE L'ECOLE*. Actes du colloque du 3-4 mai 2012 à Sion. Sion (CH) : IUKB.

Platon (*circa* 390 av. J.C. ?). *Gorgias*. Trad. (1950). *In : Œuvres complètes, T.1*. Paris : Gallimard.

Pollack, W. (2001 [1999]. De vrais gars. Sauvons nos fils des mythes de la masculinté. Montréal : ADA Editions.

Prairat E. (2001). Sanction et socialisation, idées, résultats et problèmes. Paris : PUF.

Rancurel, M. (1982). Note sur la violence au Ministre de l'Education nationale.

Raoult E. et Pandraud J. (1992). La rue dans l'école ? Connaître, prévenir et maîtriser l'intrusion de la violence dans les établissements scolaires, Rapport à Mr le Premier Ministre. Paris : la Documentation française. www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports.../0000

Rauch, A. (2007). Menaces viriles sur les banlieues françaises. 1989-2005. In Révenin, R. *Hommes et masculinités de 1789 à nos jours*. Paris : Autrement. (267-289)

Rich, A. (1981). La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne. *Nouvelles Questions féministes*, *1*, 15-43.

Rigby K., Slee P. T. (1991). Bullying among Australian Schoolchildren: Reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Psychology*, 131, 615-627.

Ringeisen, H., Henderson, K., & Hoagwood, K. (2003). Context matters: Schools and the "research to practice gap" in children's mental health. *School Psychology Review, 32*(2), 153-168.

Rivers, I. & Smith, P.K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *AGGRESSIVE BEHAVIOR*, 20, 359-368.

Rivers I. (1995). Mental health issues among young lesbians and gay men bullied at school. *Health and Social care in the Community*, 3, 380-383.

Roché S. (1993). *Le sentiment d'insécurité*. Paris : PUF.

Roché S. (1996). *La Société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité ?* Paris : le Seuil.

Roché S. (2001). *La délinquance des jeunes. Les 13-19 ans racontent leurs délits*. Paris : Seuil.

Rogers, Rébecca (dir) (2004). La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents. Lyon : ENS Editions.

Romito P. (2006). *Un silence de mortes. La violence masculine occultée*. Paris : Syllepse. Romito, P. (2007). Recherches qualitatives et quantitatives dans l'étude des violences envers les femmes. In De N.Chetcuti & M. Jaspard (dir.), Violences envers les femmes. Trois pas en avant deux pas en arrière (59-73), Paris : L'Harmattan.

Roussiau Alice (2008), « Violences sexistes à l'adolescence : vers l'élaboration d'un outil de prévention et de traitement », *Dialogue* 2008/2 n° 180, 101-110.

Rubi, S. (2002). Les "crapuleuses" : masculinisation des comportements ou application de la loi des plus fortes? *VEI ENJEUX*, 128, 114-135.

Rubi, S. (2003). Les comportements « déviants » des adolescentes des quartiers populaires : être « crapuleuse », pourquoi et comment ? *TRAVAIL, GENRE ET SOCIETES. LA REVUE DU MAGE*, 9, 39-70.

Rubi, Stéphanie (2005). Les crapuleuses. Délinquance et déviance des filles des quartiers populaires. Paris : PUF.

Rubi, S. (2009). Contextualisation des différences sexuées et genrées du sentiment de violence déclaré par des élèves scolarisés dans des collèges populaires, RECHERCHES ET EDUCATIONS, *2, 93-119*.

Rubi Stéphanie (2010), Isolement social et ostracisme sexuel des adolescentes, *VEI Diversité* n° 162, 72-77.

Rubi Stéphanie et Jarlégan Annette (2013), Violence à l'école élémentaire : une question de genre ? *Recherches & Educations* n° 8, juin 2013. 15-32.

Rubin, Gayle (1975). The Traffic in Women : Notes on the « Political Economy » of Sex. In Reiter, R. R. *Toward an Anthropology of Women*. (157-210). New York : Monthly Review. Trad. (1998) : *L'économie politique du sexe : transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre*. Cahiers du CEDREF. Université Paris-7**.**

Ruel Sophie (2006), « Filles et garçons à l'heure de la récréation. La cour de récréation, lieu de construction des identités sexuées », colloque internationale pluridisciplinaire, « les enfants et les jeunes dans les espaces du quotidien. », Rennes http://eso.cnrs.fr/TELECHARGEMENTS/colloques/rennes1106/RUEL/pdf

Saewyc, E.M. (2011). Research on adolescent sexual orientation: Development, health disparities, stigma, and resilience. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 256-272.

Sainsaulieu, R. (1977). L'Identité au travail, Les effets culturels de l'organisation, Paris : Presses de la FNSP.

Sauvadet Thomas (2006), Le capital guerrier. Concurrence et solidarité entre jeunes de cité, Paris : Armand Colin.

Shariff, S. (2008). *CYBER-BULLYING: ISSUES AND SOLUTIONS FOR THE SCHOOL, THE CLASSROOM AND THE HOME*. Abington (GB-OXF): Routledge.

Sirota, R. (1988). *L'ECOLE PRIMAIRE AU QUOTIDIEN*, Paris : Presses Universitaires de France.

Slonje, R. & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying? *SCANDINAVIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY*, 49, 147-154.

Smith, A., Stewart, D., Peled, M., Poon, C., Saewyc, E.M., & the McCreary Centre Society (2009). A *Picture of Health: Highlights from the 2008 BC Adolescent Health Survey*. Vancouver : McCreary Centre Society

Smith P. K., & Sharp S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.

Smith, P.K. & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action, *CHILDHOOD, 7,* 193–212.

Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F. & Liefooghe, A.P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a 14 country international comparison, *CHILD DEVELOPMENT*, 73, 1119-1133.

Souilamas-Guenif N. (2002). L'enfermement viriliste : des garçons arabes plus vrais que nature. *Cosmopolitiques, Cette violence qui nous tient*. Paris : Editions de l'Aube.

Statistique Canada (2009). Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. Questionnaires du jeune. Canada : Gouvernement du Canada.

Steffgen G., König A., Pfetsch J., Melzer A. (2011). *The role of empathy for adolescents' cyberbullying behavior*. Walferdange : Université du Luxembourg.

Straus M. A. (1979). Measuring Intrafamily Conflit and Violence: The Conflict Tactics (CT) Scales. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75-88.

Straus, Murray A. (1999). "The Controversy Over Domestic Violence by Women". In Arriaga X.B. & Oskamp, S. *Violence in Intimate Relationships*., Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Tabet P. (1985). Fertilité naturelle, reproduction forcée. *in* N.-C. Matthieu (éd.). *L'arraisonnement des femmes* (61-146). Paris : EHESS.

Tabet P. (1987). *Du don au tarif. Les relations sexuelles impliquant compensation* in Les Temps Modernes, n° 490, mai 1987, pp.1-53.

Tabet, P. (2004). La grande arnaque. Sexualité des femmes et échange économico-sexuel, Paris, L'Harmattan, Bibliothèque du féminisme.

Tallon, G. (1979). La violence dans les établissements scolaires du premier cycle du second degré. Inspection générale de la Vie scolaire.

Taylor, C., Peter, T., McMinn, T.L., Elliott, T., Beldom, S., Ferry, A., Gross, Z., Schachter, K. (2011). *Every class in every school: The first climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools*. Toronto : Egale Canada Human Rights Trust.

Terrail, Jean-Pierre (1992). « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n° 10/11, 1992.

Thomas, Alison M., Kitzinger, Celia (sous la direction de) (1997), *Sexual Harassment : Contemporary Feminist Perspectives*, Buckingham : Open University Press.

Thorel Sabine (2013). Violences symboliques au regard du genre : le cas de l'enseignement de la danse à l'école. *Recherches & Educations* n° 9, octobre 2013. 81 – 95.

Torres Castro, Carmen Béatriz, (2012), *La violence scolaire féminine, un regard d'adolescentes*. Ed Université de Bourgogne. (thèse)

Troyna, B. & Hatcher, R. (1992). *RACISM IN CHILDREN'S LIVES: A STUDY OF MAINLY WHITE PRIMARY SCHOOLS*. London : Routledge / National Children's Bureau.

Underwood, M.K. & Rosen, L.H. (2011). Gender and bullying: moving beyond mean differences to consider conceptions of bullying. Processes by which bullying unfolds, and cyber bullying. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *BULLYING IN NORTH AMERICAN SCHOOLS 2ND EDITION* (13-22). Londres: Routledge.

Université de Bruxelles (2003). Les filles face aux études scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation. Bruxelles : éd. de l'Université de Bruxelles.

Van Zanten A. (2000), Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue, *Déviance et société*, vol. 24 n° 4, 377-401.

VEI Hors série n° 8 (février 2004). Violence en milieu scolaire. Recherches, pratiques exemplaires et formation des maîtres, Observatoire européen de la violence scolaire.

Verdier, Eric, Firdion, Jean-Marie.(2003). Homosexualités et suicide. Etudes, témoignages et analyse. Paris : H & O.

Vigneron Cécile (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-février-mars 2006, 111-124

Weil, E. (1967). *Logique de la philosophie*. Paris : Vrin.

Wievorka, M. (1999). École et violence. *In* Wievorka, M. *Violence en France*. Paris : Seuil.

Wittig, M. (1992). *The straight mind and other essays*. Boston : Beacon Press.

Wolak J., Mitchell K. & Finkelhor D. (2006). Online victimization of youth: Five years later. Report from Crimes Against Children Research center, University of New Hampshire. Consultable sur http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV138.pdf

Zaidman Claude (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan

Zancarini-Fournel, Michèle et Thebaud Françoise, coord. (2003). Dossier « Coéducation et mixité », *Clio* 18, automne 2008.

ECLAIRAGES CONTEXTUELS

POURQUOI UNE PARTIE DE NOTRE RECHERCHE EST-ELLE CONSACREE A DES ECLAIRAGES CONTEXTUELS ?

ANNIE LECHENET

Lorsque nous cherchons à comprendre un certain nombre de conduites entre les élèves des établissements scolaires du 2nd degré, à déterminer si ces conduites peuvent ou non être légitimement caractérisées comme violentes, et dans quelle mesure la dimension du genre permet de mieux les comprendre, dans quel monde, dans quels contextes à la fois réels et cognitifs posons-nous cette question ?

Nous avons commencé à penser qu'il peut exister dans les établissements scolaires des violences entre élèves telles qu'elles peuvent être liées au genre à partir du constat de décalages dans les perceptions de différents acteurs et actrices situé-es aussi bien dans l'institution scolaire qu'en dehors d'elle – peut-être ces décalages tiennent-ils à ce qu'aussi bien les choses que les mots dans lesquels ces conduites et relations ont lieu n'en permettent que de manière variable la perception comme violences ou comme jeux, conduites banales, propres aux jeunes et à leurs éventuelles cultures. Ce sont bien sûr ces conduites et relations elles-mêmes que nous étudions, dans l'ensemble systémique que constituent les établissements scolaires, et non le monde dans lequel se situe l'école. Mais de ce monde font partie un ensemble de représentations et de discours qui déterminent non seulement des conduites, mais aussi la perception et la connaissance que nous pouvons en avoir. L'enquête de terrain, qui constitue le cœur de notre recherche, nécessite donc, préalablement, l'élaboration d'un certain nombre de connaissances théoriques concernant l'objet et son environnement, notamment social et historique, dans la mesure où cet environnement détermine l'objet, en lui-même et dans la perception et la connaissance que nous pouvons en construire. Il s'agit aussi de mieux connaitre le contexte discursif dans lequel une approche scientifique des violences entre élèves, et de la part du genre dans ces conduites, peut se construire.

UNE RECHERCHE SITUEE

Elaborer des connaissances contextuelles, c'est dire que notre recherche est elle aussi située dans ce monde, notamment par rapport à la question toujours vive de la « sanctuarisation de l'école », question qui concerne principalement la compréhension des conduites violentes dans l'école.

Un certain nombre de responsables politiques et de penseurs de l'école essaient de façon récurrente de construire une « sanctuarisation » des établissements scolaires (d'Emile Durkheim, 1922, à Manuel Valls en 2013[9]), sur le double modèle explicitement formulé par Durkheim des sanctuaires religieux et des « franchises » des universités médiévales[10]. Les divers projets politiques de sanctuarisation expriment une volonté de situer l'école hors du « monde », ou de la société environnante, pour la préserver, ses pratiques et ses membres, surtout les élèves mais aussi les personnels, d'un certain nombre de phénomènes sociaux jugés dangereux pour la formation du futur citoyen et pour l'éducation des enfants, que ces phénomènes sociaux soient des inégalités, des cultures, et surtout des violences.

Ainsi Philippe Meirieu déclare-t-il, le 19 octobre 2013, sur RTL :

> « L'école requiert des rituels particuliers qui doivent permettre à l'enfant *d'être au calme, d'être tranquille*. On ne fait pas rentrer n'importe qui, n'importe quoi à l'école et on ne brutalise pas l'enfant pendant ce temps qui est dévolu à l'Apprendre. »

Lelièvre et Lec (2013) font remonter à Durkheim une conception plus radicale de la volonté de sanctuarisation de l'école :

> « C'est pourquoi, [pour Durkheim] *l'École doit avoir un espace-temps spécifique, avec des règles spécifiques*, « hors du monde » et protégé de lui, de ses vicissitudes et de ses violences. *Cela implique « l'exterritorialité »*.

---

[9] L'instruction adressée le 19 octobre 2013 par le ministre de l'Intérieur Manuel Valls au Préfet de Police et à tous les Préfets des départements instaure une sanctuarisation des établissements scolaires qui s'étend à toutes les activités «placées sous l'autorité de l'institution scolaire ». Au-delà de l'enceinte scolaire, l'interdiction de l'intervention des forces de police et de gendarmerie concerne le temps péri-scolaire, les activités organisées pour l'accueil collectif des mineurs, le domaine sportif et culturel. Les transports scolaires, les sorties et voyages scolaires, les cantines extérieures, les établissements d'accueil de la petite enfance, les garderies, les conservatoires, les colonies de vacances, ou encore les centres de loisirs sont également visés. Il s'agit de défendre avec force l'enfant étranger menacé d'expulsion à l'École et autour de l'École.

[10] "L'idée de la sanctuarisation vient de Durkheim. Pour le philosophe, c'est d'abord parce qu'elle remplace l'Eglise que cette institution est pensée comme un sanctuaire et que ceux qui y enseignent forment un clergé." Claude Lelièvre, interrogé par Marilyn Baumard, Le Monde.fr, 19 octobre 2013.

« Etre au calme, être tranquille », « ne pas être brutalisé », « être protégé du monde, de ses vicissitudes et de ses violences » – la question des violences, qui existeraient dans la société ou le monde environnants, est bien la préoccupation sous-jacente, mais centrale, à cette volonté de sanctuarisation de l'école.

Et inversement c'est parfois en termes de « désanctuarisation » que l'on déplore la présence de violences à l'école (Yade 2011), laissant entendre ou affirmant sans ambages que c'est du dehors, de la société environnante, qu'y *entreraient* un certain nombre de violences[11]. La sanctuarisation ne concerne donc pas seulement le statut moral de l'école (Durkheim), comme si d'ailleurs une telle sanctuarisation pouvait s'instituer par volonté politique, mais aussi son statut social : ce qui se passe dans l'école dépend-il, au moins en partie, de ce qui se passe dans la société ?

Or l'école en général a toujours été articulée à une société donnée (Prost 1968), dont elle sert plus ou moins les besoins, suivant d'ailleurs les rapports sociaux et les luttes de cette société – en France, depuis les travaux de Bourdieu, la sociologie de l'éducation le montre très précisément (Bourdieu 1970, Mabilon-Bonfils 2001, Dubet 2002, Laval *et al*. 2011).

C'est pour cette raison entre autres que nous adoptons dans cette recherche un point de vue très différent de celui du discours de la sanctuarisation de l'école, dans ses deux composantes : d'une part, dans l'enquête de terrain, nous considérons des conduites en tant qu'elles appartiennent à l'école elle-même, en tant que réalités spécifiques à l'école et s'y développant selon des causalités propres à l'école ; et d'autre part, les établissements scolaires ne flottant pas hors de tout lieu et de tout temps, l'école n'étant pas isolée de la société, et ne pouvant l'être, comprendre non seulement les enjeux de l'école, mais aussi les conduites

[11] Ainsi, à la question : « Vous estimez que la fin de l'autorité à l'école a fait entrer dans les établissements la violence, la drogue, le racket, la publicité, les strings et les iPhone... » (sic), Rama Yade répond : « Une série de professeurs ont fait ce constat : en devenant le reflet de la société, l'école a été désanctuarisée. Elle est devenue un lieu ordinaire qui n'est à l'abri d'aucun des maux de la société. […] Il faut d'abord sortir l'école des lieux de violence. Je trouve aberrant qu'on ait créé des écoles au sein des quartiers les plus violents, c'est le cas de certaines ZEP (zones d'éducation prioritaire)". Et de s'interroger : "Comment a-t-on pu imaginer que l'école pouvait survivre quand l'environnement est violent ? Puisque l'école est ouverte désormais, l'environnement violent entre dans l'école, d'où le racket, les menaces, les intimidations, même les viols. […] Il faut sortir ces enfants-là et ces écoles des quartiers défavorisés et les mettre ailleurs dans un endroit serein ; il faut les mettre dans des internats, il faut sauver ces gamins de la pression sociale de l'environnement, que ce soit la famille quand elle est déstructurée ou que ce soit le quartier quand il est violent. » Interview à Nord Eclair, 20 décembre 2011, http://www.Nordeclair.fr/France-Monde/France/2011/, consulté le 20 décembre 2012.

qui y ont lieu et les relations qui s'y construisent ne peut se faire sans un repérage d'un certain nombre d'éléments que nous nommons « contextuels ».

QUELS ELEMENTS DE CONTEXTE AVONS-NOUS ETUDIE ?

Précisons que nous n'avons pas étudié ici les mécanismes et les médiations par lesquels certains phénomènes sociaux informent réellement l'école – de telles questions excèdent grandement le cadre de cette recherche, puisqu'il s'agit pour nous de tenter de comprendre un certain nombre de conduites et relations entre les élèves des établissements scolaires du 2nd degré. Dans cette première partie consacrée aux « Eclairages contextuels » de notre étude, nous cherchons seulement et précisément à *éclairer* quelques éléments de la société environnante, passée et présente, qui, de l'extérieur de l'école, la questionnent, lui demandent réponse, et de ce fait, et seulement en ce sens ici, peuvent en informer les pratiques.

Indirectement, mais cependant profondément, trois pratiques sociales de la visibilité participent non seulement des réponses qui seront apportées à des phénomènes déjà repérés, mais aussi de la constitution des phénomènes eux-mêmes, dans la mesure où elles amènent les différents groupes d'acteurs à se positionner par rapport à elles. Il s'agit d'une part de la constitution de connaissances scientifiques diffusées, d'autre part de la mise sur agenda public et du développement de politiques publiques à divers niveaux – ces deux types de constitution de discours, scientifiques et politiques, accompagnés de pratiques en termes de politiques publiques, sont à leur tour construits dans la représentation médiatique – et l'on remarquera les correspondances très nettes entre ces trois pratiques sociales de la visibilité, en termes de calendriers et en termes d'appréhension et de désignation des violences à l'école. Ces calendriers sont d'ailleurs, bien logiquement, congruent avec celui que nous avons dégagé sur le plan scientifique : à partir d'une situation dans laquelle l'objet « violences de genre entre élèves » ne peut se lire qu'à travers le recoupement de différents champs de recherche qui ne se rencontrent pas (jusqu'au milieu des années 2000), on assiste à la constitution progressive d'un questionnement sur des violences dans les espaces et les relations scolaires qui sont de plus en plus précisément caractérisées comme « sexistes », « homophobes », et de plus en plus comme « liées au genre ».

L'étude de Viviane Albenga, « La construction du problème des violences de genre entre élèves en France […] », traite de la mise sur agenda et de l'élaboration de politiques publiques dès le début des années 2000, mais, à partir de 2003, selon des modalités divergentes entre deux courants d'interprétation : l'un impute ces violences plutôt au « supposé sexisme extraordinaire des hommes issus des anciennes colonies françaises d'Afrique », l'autre prend en compte un caractère structurel des violences de genre, découlant de rapports de domination masculine.

Dans « l'état de l'art » on montrait comment les violences de genre entre élèves sont « un objet scientifique émergent » : A partir d'une situation dans laquelle l'objet « violences de genre entre élèves » ne peut se lire qu'à travers le recoupement de différents champs de recherche qui ne se rencontrent pas (jusqu'au milieu des années 2000), on assiste à la constitution progressive d'un questionnement sur des violences dans les espaces et les relations scolaires qui sont de plus en plus précisément caractérisées comme « sexistes », « homophobes », et de plus en plus comme « liées au genre ».

C'est dans ce deuxième courant que Viviane Albenga situe, par son étude très approfondie, de démarche ethnographique, les politiques publiques précurseures et exemplaires mises en place par le Conseil Général de Seine Saint-Denis, à travers l'Observatoire des violences faites aux femmes, notamment ses actions de prévention des violences chez les jeunes scolarisés. Elle propose de dégager le sens de ces actions en termes de politisations, l'une qualifiée de « républicaine », l'autre en termes de « co-responsabilité des filles et des garçons » - le cadre de référence de ces deux approches demeurant cependant le couple hétérosexuel.

Il est frappant de constater que dans son étude du « Traitement médiatique des violences à l'école : quelle place pour les violences de genre entre pairs ? » Audrey Arnoult met en évidence les mêmes chronologies : d'une part la temporalité relativement ancienne des politiques publiques (années 1990, « pic » des années 2003-2004, réapparition récente de la lutte contre les violences sexistes et l'homophobie), d'autre part la temporalité plus récente des conceptualisations scientifiques des violences liées au genre. À travers l'étude rigoureuse de trois quotidiens nationaux entre 1995 et 2012, elle montre « la mise en discours d'un sujet qui n'est pas encore construit – que ce soit scientifiquement ou politiquement », mais sans se prêter à l'illusion selon laquelle les discours médiatiques seraient « le reflet d'une réalité dont le sens serait unique et stable ». Bien au contraire, son « approche constructiviste des discours de presse » montre

comment, les médias étant « des acteurs sociaux qui participent à la construction et à l'élaboration des représentations qui circulent ensuite dans l'espace public », « la mise en visibilité des violences de genre à l'école coïncide en partie avec les moments-clé de la construction politique du problème », et suit même certaines de ses logiques, les inscrivant assez systématiquement « dans le cadre social de la banlieue et renvo[yant] donc implicitement aux jeunes qui y habitent. ». Cette mise en visibilité suit d'autre part « l'évolution des désignations de la violence scolaire dans le champ scientifique ».

Avec « Les violences de genre entre pairs en milieu scolaire avant la mixité (1945-1975) », Fanny Gallot s'interroge en historienne sur la question de savoir si la notion de violence de genre, malgré son caractère évidemment anachronique, ne pourrait néanmoins s'appliquer aux conduites violentes que l'on remarque entre élèves de même sexe avant l'instauration de la mixité sexuée. Elle réalise pour ce faire une étude d'analyses et de débats de cette période, notamment de ceux qui furent publiés dans la revue *L'école des parents et des éducateurs*. S'appuyant sur une conceptualisation de la violence de genre comme « mécanisme social qui contribue à maintenir la subordination des femmes envers les hommes » (Jaspard 2005), elle nous montre qu'en effet « les stéréotypes de genre existent avant et après la mise en place de la mixité et conduisent quelquefois à la marginalisation de celle ou de celui qui n'y correspondent pas tout à fait, ou insuffisamment ». Cette étude permet donc d'interroger le rapport entre violences liées au genre et mixité sexuée, car si celle-ci est un facteur de ces violences, elle n'en est pas le seul.

Enfin, en termes de contexte culturel, les représentations du masculin et du féminin semblent particulièrement déterminantes. En lien apparemment direct, mais pourtant avec des médiations qui lui sont propres, la culture des jeunes informe en effet leur vie à l'école – notamment les jeux vidéo, particulièrement significatifs pour la question de la construction de représentations et normes d'attitude et de conduites genrées.

Loin des « paniques morales » et des préjugés habituels considérant ces jeux comme « des sources d'aliénation et d'abrutissement », les deux études de Fanny Lignon et Mehdi Derfoufi abordent cette question de façon particulièrement originale, nous « alertant sur la nécessité de prendre en compte les spécificités pour lesquelles les jeunes s'intéressent tant aux jeux vidéo . » Appuyés sur une grande connaissance de ces jeux, ainsi qu'une enquête réalisée auprès des élèves de quatre collèges, trois lycées généraux et trois lycées professionnels pour connaître non seulement les jeux que filles et garçons fréquentent mais aussi leur « vécu vidéoludique » (« À quoi jouent les jeunes filles et garçons des collèges et lycées ? », par Fanny Lignon), ils s'interrogent sur les principaux stéréotypes de

genre et sur la pratique de jeu des jeunes filles et garçons, avec une partie précisément consacrée à l'étude d'un jeu de guerre particulièrement joué par les garçons (Fanny Lignon et Mehdi Derfoufi, « Jeux vidéo et stéréotypes : jouer avec, s'en jouer, les déjouer »). La mise en évidence de stéréotypes genrés à la limite du « caricatural » débouche pourtant sur des conclusions remarquablement nuancées et ouvertes : ainsi par exemple « *Call of Duty* propose à la fois des voies d'expérimentation du modèle dominant de masculinité, tout en permettant des « marges de manœuvre » inclusives ».

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

Dubet, François (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil.

Durkheim, Emile (1985 [1922]). *Education et sociologie*. Paris : PUF.

Baumard Marylin (2013), « la sanctuarisation de l'école, héritage historique », *Le Monde.fr*, 19 octobre 2013.

Jaspard, Maryse (2005), « Les violences de genre envers les femmes : une reconnaissance difficile », in Maruani, Margaret (dir.), *Femmes, genre et société, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.

Laval, Christian, Vergne, Francis, Clément, Pierre, Dreux, Guy. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.

Lelièvre Claude et Lec Francis (2005), *Les Profs, l'École et la Sexualité*. Paris : Odile Jacob

Lelièvre Claude et Lec Francis (2007), *Histoires vraies des violences à l'école*, Paris : Fayard.

Mabilon-Bonfils, Béatrice et Saadoun Laurent. (2011). *Sociologie politique de l'école*. Paris : PUF.

Prost, Antoine (1968). *L'Enseignement en France (1800-1967*., Paris, A. Colin, coll. « U ».

Yade, Rama (2011). Plaidoyer pour une instruction publique. Paris : Grasset.

LES VIOLENCES DE GENRE ENTRE PAIRS EN MILIEU SCOLAIRE AVANT LA MIXITE (1945-1975)

FANNY GALLOT

Dans un roman policier intitulé *Dix-huit fantômes (Dortoir des grandes)* publié en 1952, S.A. Steeman[12] évoque un jeu auquel s'adonnent les pensionnaires, filles ou garçons, qui « consiste à se laisser ligoter étroitement, le soir tombé, et à essayer de se libérer avant le lendemain matin » (Steeman, 1952 : 143). Si le captif ou la captive y parvient, c'est à son tour d'attacher celle ou celui qui l'a ligoté la veille et s'il/elle échoue, il/elle subit le même sort la nuit suivante. Selon l'auteur du roman, si ce jeu est interdit depuis « qu'une jeune personne, attachée par le cou, a été retrouvée, en 1945, étranglée sur sa descente de lit », il est probable qu'il ait encore cours dans les internats. Que penser de ce jeu ? Dans la mesure où les deux parties sont consentantes et malgré les dérapages, s'agit-il de violence entre pairs ? De même, dans le film *Les collégiennes,* réalisé en 1957, André Hunebelle rend compte des jalousies existantes entre Marthe anciennement considérée comme bonne élève, brusquement supplantée par Catherine, « la » nouvelle. La première tente par tous les moyens de nuire à la seconde allant même jusqu'à en venir aux mains. Que penser de ce comportement ? Marthe exerce-t-elle de la violence sur Catherine ? S'agit-il d'une violence de genre ?

Avant de continuer, il semble nécessaire de préciser à quels concepts nous faisons référence. Tout d'abord, qu'entend-par violence ? Aujourd'hui, Maryse Jaspard souligne que « les actes violents, quelle qu'en soit la nature et quels qu'en soient les protagonistes, sont une atteinte à l'intégrité physique et psychique de la personne. » (Jaspard, 2005 : 149) En avril 1968, en soulignant les ambigüités et les confusions du terme de violence, Marie-Claude Levitte, contributrice régulière de *l'École des Parents*, définit la violence ainsi : « La violence apparait, soit comme le dynamisme spécifique de la jeunesse […], soit comme l'aboutissement à l'anéantissement de tout ce qui est création […] » Elle ajoute : « Il est vrai que la violence a deux faces, deux orientations possibles, et que la psychanalyse, lorsqu'elle parle des « pulsions de vie » et des « pulsions de mort », désigne les deux aspects de cette agressivité inhérente à l'homme ». Elle précise enfin que

12 Auteur de romans policiers, né en 1908 à Liège et mort en 1970.

« chacun porte en soi des germes de cette violence, qui peut prendre bien des visages différents » (BNF, 8°JO 8633, *L'École des parents (Edp),* n°4, avril 1968, 5). Espacées de plus de trois décennies, ces définitions de la violence ou des actes violents sont donc très différentes, l'actuelle se concentrant bien davantage sur les effets produits par l'acte violent – mais, construite pour une étude sociologique, elle est plutôt politique et morale - , tandis que la première se penche sur ce qui peut en être l'origine, dans une acception psychanalytique, soulignant dans le même temps que cela peut-être le fait de chacun et chacune d'entre nous – position qui continue d'être prise par certain-es psychologues ou psychanalystes (Michaud, 2007 : 75-85) Tout en prenant garde aux effets de sources, il possible d'émettre l'hypothèse qu'avant 1975, les éducateurs et les éducatrices s'intéressent surtout aux moyens de canaliser cette violence tandis qu'aujourd'hui, la préoccupation éducative, morale et politique, est de la rendre visible. En ce qui concerne la définition de la « violence de genre », Maryse Jaspard précise aujourd'hui que les violences envers les femmes s'inscrivent « dans un problématique de genre qui analyse la violence masculine comme un mécanisme social contribuant à maintenir la subordination des femmes envers les hommes ». Elle ajoute qu'elle récuse une conception essentialiste qui place systématiquement « les hommes en position d'agresseurs et les femmes en position de victimes » affirmant que les femmes peuvent « elles-mêmes exercer des violences » (Jaspard, 2005 : 148). Ainsi, la violence de genre ne concerne pas seulement celle des hommes sur les femmes, elle se rapporte aussi à celle d'hommes sur des hommes ou celles de femmes sur des femmes en relation avec des normes genre masculines ou féminines.

Ces deux définitions, et surtout le décalage posé entre les « trente glorieuses » et aujourd'hui à propos des conceptions de la violence des jeunes dans la société, il s'agit de se concentrer sur le milieu scolaire, tous niveaux confondus, afin de mesurer dans quelle mesure il peut être possible de parler de violence de genre entre pairs alors que les établissements scolarisent encore les filles et les garçons de manière séparée. Certes ce terme est anachronique dans la mesure où, élaboré d'abord par des psychologues (Money, 1955 ; Stoller, 1968), le concept de genre prend une dimension plus politique au début des années soixante-dix pour les pays anglophones (Oakley, 1973), et dans les années 1990 en France (Hurtig, Kail et Rouch, 1991). Celui de « violences de genre » est encore beaucoup plus récent, la notion la plus employée encore actuellement étant celle de « violences faites aux femmes » (Amnesty International, 2006). Néanmoins des textes formulés en termes de violences faites aux femmes permettent de saisir la notion de violence de genre comme des violences qui, s'inscrivant dans des sociétés construites sur la domination masculine, ont pour fonction de maintenir cet ordre social (Hanmer, 1977, Mathieu,1985, Bourdieu,

1998), ou, plus récemment, « des "décrets d'application du genre" comme loi sociale, tout en contribuant activement à sa reproduction » (Bereni *et al*., 2012 : 83). Ainsi, dans la mesure où des voix s'élèvent aujourd'hui pour, prenant argument de violences *sexuées* entre élèves, remettre en question l'intérêt de la mixité à l'école (Fize 2003, Auduc 2009), il est important d'étudier ce qui pouvait se passer dans les établissements scolaires avant la mixité : peut-on y déterminer l'existence de violences certes entre filles ou entre garçons, mais qui peuvent être comprises selon nos concepts actuels de violences de genre, visant à maintenir l'ordre du genre ?

Nous n'aborderons pas ici la violence exercée par l'institution, souvent étudiée pour cette période[13], mais seulement ce qui pourrait correspondre à de la violence de genre vécue et/ou exercée.

> Afin d'étudier la nature et les proportions que prennent les violences de genre de 1945 à 1975, plusieurs sources sont particulièrement utiles. La première source que nous avons étudiée est *L'École des parents*, une revue déposée à la Bibliothèque Nationale de France. Fondée en 1929, *l'École des Parents*, est alors une « École mutuelle d'éducateurs […] composée de pères et de mères conscients de leurs responsabilités familiales, sociales et nationales […] décidés à employer et à propager les méthodes que l'expérience relève les plus efficaces pour armer la jeunesse en vue de sa mission à venir» (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* spécial mai 1969, p. 7). Ses buts sont d'abord d' « apprendre aux parents à s'éduquer et à s'instruire mutuellement pour faire de leurs enfants des valeurs morales et sociales », « travailler à une renaissance de l'esprit familial en France », « sauvegarder les droits de la famille sur l'enfant », « arriver par le perfectionnement de l'individu, à un rapprochement entre les classes et entre les peuples » et « réaliser l'Union sacrée par la famille. » (*ibid*.) En 1949, *l'École des parents* devient *L'École des parents et des éducateurs* est désormais agréée par l'Education Nationale et la Santé Publique. Elle est alors « reconnue d'utilité publique » (*ibid*.), a perdu son caractère confessionnel, devient plus médicale et étend son action vers les milieux populaires avec l'aide du Syndicat National des Instituteurs et des Associations des Parents d'Elèves (*ibid*. p. 9). En 1959, elle devient, « Centre National de Pédagogie Familiale », et en 1969, « Fédération Nationale pour l'éducation des Parents ». Ses missions se transforment puisqu'il s'agit à la fin des années 1960 d'informer le grand public des études et recherches autour de la psychologie familiale, et de former, « faciliter l'acceptation par chacun de ses propres problèmes » (Extrait du Supplément du n°8 de septembre-octobre 1966, http://sha.univ-poitiers.fr/revues_gerhico/fiche.php?cat=3&sscat=10&id_revue=84.) Les articles peuvent être rédigés par des médecins, psychologues, psychanalystes, éducateurs/trices, enseignants.

À cette source, nous confrontons un certain nombre de récits et de films, qu'ils soient fictionnels ou autobiographiques, car ils permettent de mesurer ce qui relève du vécu des ancien-ne-s élèves malgré le filtre de la mémoire et de la fiction.

---

[13] Ne serait-ce que très récemment, Boris Gobille à l'AFS intervenait à propos de la « domination rapprochée » s'exerçant dans un internat de jeune fille d'une petite ville de province.

CONTEXTES

Les débats sur la mixité

Bien que des voix telles que celle de Condorcet aient prôné la mixité dès la fin du XVIII[e] siècle, le débat se fait plus présent sur la scène publique avec le développement d'un mouvement féministe au tournant aux débuts du XX[e] siècle puisqu'il est alors repris par les instituteurs et les institutrices sous le terme de coéducation. À ce moment, c'est la peur de voir se ressembler les filles et les garçons qui est objectée aux partisans de cette nouvelle forme d'éducation. Pourtant, des situations de mixité existent déjà en particulier dans les écoles rurales ou encore dans les salles d'asile puis les écoles maternelles. Dans l'entre-deux-guerres, des « modèles de mixité s'élaborent » et « dans ce moment-là cœxistent, et dans une certaine mesure s'affrontent modèle masculin et modèle féminin » (Zancarini-Fournel, 2004 : 40). Les établissements scolaires sont de plus en plus surchargés et c'est d'ailleurs ce qui conduit à la généralisation de la mixité qui répond à des besoins matériels conjoncturels avant d'être le produit de choix éducatifs (Bantigny, 2007 : 84, Zaidman, 1996 : 27). À ce propos, René Zazzo, directeur à l'École Pratique des Hautes Etudes, souligne dans *l'École des parents* : « Il est quand même extraordinaire qu'on se soit tellement inquiété de la coéducation des sexes au début du siècle, quand la mixité était limitée à quelques écoles nouvelles sans grande possibilités d'extension, et qu'aujourd'hui, alors que ce régime s'étend progressivement on ne s'interroge plus, ou si rarement » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°4, 1964, p. 3). En 1975, la mixité est inscrite dans la loi Haby. Cette « demande croissante de scolarisation est le produit de « l'élargissement du champ des possibles professionnels et l'espoir d'ascension sociale, liés à la prolongation massive des scolarités » (Mauger, 2006 : 12). La « quête du salut social par les études longues » produit la relégation progression de l'enseignement professionnel et technique et finalement, la disqualification se substitue à l'auto-élimination. Le système scolaire est « à la fois l'objet de tous les espoirs (suscités par ''l'école démocratique'') et de toutes les déceptions (suscitées par les mécanismes ordinaires de la ''reproduction''), le décalage étant au principe de la ''déscolarisation'' et des ''violences scolaires''. » (*ibid*.)

Des discussions sur la violence des jeunes

Vers la fin des années 1960, des discussions sur la violence des jeunes, et plus précisément sur la violence à l'école, apparaissent dans les médias. Ainsi, en avril 1968, Marie Claude Lévitte écrit dans *l'École des parents* :

« La violence est à l'ordre du jour. Les uns s'inquiètent, parce que les images d'un monde violent- réel ou fictif-, pénètrent jusque dans les foyers les plus préservés, risquant de traumatiser les enfants et de leur révéler brusquement un aspect du monde qu'ils ignoraient ; d'autres parce qu'ils pensent que la violence est de nature à engendrer la violence, et que les moyens de communication modernes diffusent avec une certaine complaisance des scènes qui semblent en faire l'apologie et qui peuvent servir d'exemple à la jeunesse. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°4, avril 1968, p. 4)

Dans quelle mesure les scènes de violence au cinéma ou à la télévision ont-elles des effets sur les enfants et les adolescent-e-s ? Si, selon Georges Durand, formateur à la Protection Judiciaire de la Jeunesse, avec la télévision,

« tout le monde est d'accord, ce qui n'est pas niable, pour dire qu'il y a là possibilité de liquider les tensions agressives, par délégation, et identification imaginaire au héros, il y a désaccord sur l'influence ultérieure possible. Les uns, comme le Dr. David Foulkes, reprenant les thèses de Feshbach, et observant l'influence calmante de spectacles violents de TV sur de jeunes garçons, concluent à une fonction cathartique de ces spectacles, exutoire libérant le jeune de ses tensions agressives. Les autres, tels le Dr. Ralph Garry de Boston, ainsi que la majorité des psychiatres français, considèrent au contraire que ces spectacles excitent l'imagination, et renforcent les tendances agressives. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°9, novembre 1968, p. 37)

Mais dans un article d'avril de la même année, Marie-Claude Lévitte faisait état d'autres points de vue :

« En réalité, le rapport de A. Glucksmann, du Centre d'Etude des Communications de Masse, qui nous fait part des récentes études réalisées dans le but de savoir quels sont les effets de violence au cinéma et à la télévision sur les jeunes […] ne donne pas de réponse définitive sur ce point. […] Ce que l'on peut retenir, c'est que toutes les études s'accordent pour conclure que l'enfant qui voit la télévision n'est pas plus "agressif" que l'enfant qui ne la possède pas. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°4, avril 1968, p. 11)

Finalement, dans ce même article d'avril 1968, Marie-Claude Levitte rend compte des propos de Françoise Giroud interviewée à propos de la violence des enfants. Cette dernière explique :

«Je ne crois pas que ce soit différent d'une autre époque […] On ne peut pas dire qu'il y ait en France un climat de violence, je ne vois pas en quoi il se manifeste : il y a des crimes, il y en a toujours eu- le chiffe des crimes d'enfants est le même qu'il y a 100 ans-, probablement même il y en a plutôt moins qu'autrefois. Mais il y a des enfants qui sont de plus en plus tôt sollicités par ce qui se passe dans le monde. Ce qui se passe dans le monde n'a pas sensiblement changé depuis la nuit des temps. » (*ibid*. p. 5)

D'ailleurs Françoise Giroud disait déjà dans l'Express en février 1968 : « La violence ne serait-elle pas comme l'électricité, ni bonne ni mauvaise, mais simplement énergie ? Orienter cette énergie c'est très exactement ce qu'on appelle l'éducation. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°9, novembre 1968, p. 36)

DANGERS FANTASMES, EFFETS REALISES : LES STEREOTYPES DE GENRE A L'EPREUVE DE LA MIXITE

Dans *l'École des Parents*, René Zazzo, partisan de la coéducation propose dès 1953 un « Dialogue sur la coéducation », dans lequel il reprend les principaux arguments échangés de part et d'autre. Les questions des sexualités et de ce que nous nommons maintenant le genre sont au premier plan. Du point de vue du genre, tandis que les détracteurs soulignent que « votre coéducation efféminé l'homme et fait perdre à la femme les caractères principaux de son sexe : sa délicatesse, son mystère » et que « tout ce que celles-ci apprendront d'eux ce sera une certaine rudesse de manières et de langage » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°10, octobre 1953, p. 31), ses partisans répondent qu' « une culture vraiment humaine, dans un milieu normal formé d'individualités des deux sexes, donne bien plus sûrement à la jeune fille des occasions d'affirmer sa féminité, au jeune homme d'affirmer sa virilité. » (*ibid*.)

En ce qui concerne la sexualité, les détracteurs mettent en avant les travaux du juge Lindsey du Colorado qui affirme qu'un « écolier lui a avoué avoir eu des relations fort intimes avec quinze jeunes filles de son école » et que « neuf lycéennes qui, ensemble, n'avaient pas mis moins de deux cents fois à l'épreuve les aptitudes de leurs camarades masculins. » (*ibid*. p. 32) Ce à quoi, les partisans de la co-éducation rétorquent que « la co-éducation comporte des risques, mais beaucoup moins grave que l'éducation séparée. Un quelconque juge Lindsey n'a-t-il pas fait de statistiques sur les rapports homosexuels dans les internats ? D'ailleurs la séparation des établissements dans une même ville ne supprime ni les correspondances, ni les rendez-vous entre garçons et filles. » (*ibid*.)

De son côté, lorsqu'en 1962, elle souligne les « résultats pédagogiques positifs » de la mixité, la sociologue Viviane Isambert-Jamati met en avant le fait que « filles et garçons sont plus soignés ; le ''petit esprit'', le ''cafardage'' de certaines filles diminue, les relations de camaraderie devenant plus faciles » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°1, 1962, p. 23). En 1964, René Zazzo, psychologue et directeur de l'École Pratique des Hautes Etudes écrit : « Les garçons ont une meilleure tenue, plus de dignité, les filles gagnent en franchise, en simplicité. Et, ceci soit dit entre parenthèses, on découvre à cette occasion que la moindre brutalité des garçons n'est pas efféminement, que l'allure plus directe des filles n'est pas virilisation. Chacun des sexes emprunte à l'autre des qualités mais les incarne selon sa propre grâce. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°4, 1964, p. 10). Dans la même optique, Nicole Pagès (fonction inconnue) mène une enquête dans une classe de 1ère mixte. Elle rend compte de ses résultats dans un article de *l'École des parents* qu'elle rassemble dans des paragraphes intitulées successivement

« garçons et filles du même avis [favorables à la classe mixte] », « meilleure connaissance de l'autre », « la communicabilité », « l'équilibre », « l'émulation », « les démarches auprès de l'administration », « la satisfaction », « la solidarité », « le souci des autres », « une expérience type de groupe », « le rôle des professeurs », « le plaisir d'aller en classe ». Son organisation générale rend bien compte de la tonalité de l'article qui est extrêmement positive (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°5, mai 1968, p. 15).

Au total, Ludivine Bantigny estime qu'à la fin des années 1960, loin des dangers fantasmés, la mixité qui commence à être mise en œuvre est analysée de façon très positive, rendant compte des transformations de genre en cours pour une génération de garçons et de filles (Bantigny, 2007 : 85) plutôt que d'un renforcement des stéréotypes de sexe (Durand-Delvigne et Duru-Bellat, 1998).

LES ENFANTS « EN MARGE » : UNE VIOLENCE DE GENRE ?

Que disent les contributeurs de *L'École des parents* au sujet de violences entre élèves garçons ou entre élèves filles, avant l'instauration de la mixité ?

Selon le Dr. Clément Launay, Médecin des hôpitaux de Paris, c'est la constitution de groupes d'enfants, filles ou garçons, qui évincent finalement certains d'entre eux, qui se retrouvent alors en marge. Chez les garçons,

> « à partir de 7, de 8 ans surtout, on voit soudain dans les cours de récréation, les enfants changer de comportement, les jeux de groupe apparaissent. La classe se divise en deux camps opposés […] chacun a son chef, son lieutenant, ses hommes ; tous les enfants ne participent pas, certains restent en dehors du jeu ou n'y sont pas admis. […] Le fait nouveau dans l'évolution chronologique, c'est ce besoin de se grouper cette acceptation tacite d'une hiérarchie militaire. Besoin si évident que le non conformisme doit être considéré comme une exception ; les anticonformistes sont, pour la plupart des enfants en marge, mal à l'aise parmi leurs camarades. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°7, mai 1963, p. 3)

Cette description très genrée, virile en l'occurrence, puisqu'elle renvoie à une formation militaire, laisse donc supposer que les exclus du groupe, les anti-conformistes le seraient fondamentalement pour des raisons de non-conformité de genre. De leur côté, les filles

> « n'ont pas comme les garçons ce besoin de former des groupes hiérarchisés […] Les jeux en commun ne comportent pas généralement de chef, mais il y a habituellement de petits groupes secrets, qui prononcent des exclusives, suscitent des envies ou des rejets. Peu de filles sont nettement en marge de la collectivité, mais beaucoup sont, pendant quelque temps du moins, mal intégrées a la vie scolaire, restent trop dépendantes dans leur vie familiale pour pouvoir prendre place dans leur groupe scolaire. » (*ibid*., p. 4)

Ici, la description du groupe et des exclus montre que les jeux sont là encore très genrés, très féminins. Ils renvoient au privé puisqu'il s'agit de groupes secrets. De même, les raisons qui semblent laisser certaines filles à l'extérieur du groupe sont à chercher du côté de leur « dépendance familiale » ou encore leur manque d'autonomie, un stéréotype là encore très féminin. Plus loin dans le même article de *L'École des Parents*, le Docteur Launay expose les cas de groupes particuliers de filles : « On voit aussi, parmi les filles des rapprochements qui se font entre celles qui, enviant les garçons et s'acceptant difficilement comme filles, préfèrent pendant longtemps les jeux violents et la supériorité musculaire. Cela en général n'a qu'un temps : chacune de ces filles garçons suit son évolution propre bientôt le groupe se désagrège. » (*ibid*., p. 4) Là encore, la dimension genrée est très nette puisque c'est le tropisme masculin qui forge le groupe et probablement risque d'exclure les plus féminines.

Les enfants en marge peuvent à la fois subir une violence du groupe mais quelquefois aussi en exercer sur d'autres. Qu'il s'agisse d'une violence vécue ou d'une violence exercée, dans quelle mesure peut-on parler de violence de genre ? *L'École des Parents* évoque régulièrement des figures-types d'enfants en marge du groupe qu'ils/elles subissent une violence ou qu'ils/elles l'exercent. Ces types sont toujours au masculin. Il est difficile de mesurer ce qui relève du masculin neutre ou générique pouvant se rapporter aux filles et ce qui ne concerne effectivement que les garçons dans l'esprit des auteurs des articles. Quelquefois néanmoins les exemples permettent de mesurer que *le* timide peut être une fille ou un garçon (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°10, octobre 1961, p. 42). Parmi ces figures types, on retrouve le souffre-douleur, associé dans l'article à la figure opposée du pitre qui se trouve en position d'exercer une violence. Sont aussi évoqués au fil des pages, l'enfant révolté, l'enfant moins à l'aise socialement que ses camarades, celui qui est timide, meneur de jeu ou encore handicapé. Nous reviendrons ultérieurement sur les implications de ces caractérisations.

C'est dans un ouvrage certes de fiction, mais qui a dès sa publication en 1960, reçu un accueil approbateur, voie enthousiaste, de la part d'un public très vaste, et qui se présente comme plutôt humoristique, *Le petit Nicolas*, que l'on trouve un exemple très clair du souffre-douleur. Le souffre-douleur est Agnan, décrit comme le « premier de la classe de la classe et le chouchou de la maitresse » (Sempé et Goscinny, 2010 : 5) et comme « pas très fort pour le sport. » (*ibid*., p. 30) À lui, s'oppose Eudes, « un copain qui est très fort », qui « fait peur » quand il court avec le ballon (*ibid*., p. 35) : « Il voulait donner un coup de poing sur le nez d'Agnan, mais Agnan a des lunettes et on ne peut pas taper sur lui aussi souvent qu'on le voudrait. » (*ibid*., p. 8) Au fil des nouvelles, régulièrement, Agnan se « met à pleurer », hurle « que personne ne [l'aime] » et

« [veut] mourir » (*ibid*., p. 12). On peut penser que les descriptions de l'un et de l'autre renvoient à des stéréotypes de genre puisque, si Agnan est exclu, c'est parce qu'il est premier de la classe, peu sportif et pleurnichard, ce qui relie le trop scolaire (premier, peu sportif) à l'efféminé (pleurnichard) aux yeux de camarades qui au contraire considèrent comme partie prenante de leur groupe ceux qui sont sportifs ou bagarreurs. Du côté des garçons, la virilité semble donc être un critère important d'intégration au groupe. On retrouve dans *L'École des* parents des articles sur le souffre-douleur. Selon le Dr. Manfred Haider, médecin de la clinique viennoise d'orientation scolaire, « le ''souffre-douleur'' est essentiellement l'enfant que tous les autres attaquent ; souvent, pourtant, ce n'est pas lui le plus faible du groupe, mais il possède en lui quelque chose qui provoque l'agression de la part des autres. On le rend responsable de tout ce qui arrive, il est le bouc-émissaire.» (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°1, novembre 1955, p. 21) Si ce « quelque chose » varie probablement d'une situation à l'autre, il s'agit bien - entre autres - d'un décalage lié au genre qui provoque la violence des autres, dans le cas d'Agnan.

Le comportement du souffre-douleur peut s'expliquer par la timidité ; ainsi selon André Le Gall, Inspecteur général de l'Instruction publique,

> « Le timide fuit la société […] Peu à peu, il tend vers la solitude absolue. Une solitude de défaite ou une solitude de revanche. Solitude de défaite : c'est celle de ces enfants doux, tendres, conciliants -trop conciliants -, que l'on voit dans les cours d'écoles, exposés par leur timidité aux railleries et aux bourrades de leurs camarades. C'est là un effet redoutable de la timidité : quiconque s'isole ainsi s'anémie et devient de plus en plus fragile devant le combat social. Il croyait se protéger, en réalité il s'use et se détériore. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°10, octobre 1961, p. 40)

C'est quelquefois un handicap physique qui produit le rejet des autres. Lorsque le handicap physique ne se voit pas, cela peut conduire, selon le Dr. Launay, à une « maladresse motrice, c'est à dire, avec une musculature normale, des gestes imprécis et mal coordonnés, d'ou gêne pour courir, sauter, rattraper une balle ; la maladresse met l'écolier de 8 a 12 ans dans une situation d'infériorité qui a tôt fait de le faire reléguer en dehors des jeux, à cet âge où le succès musculaire à une telle place. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°9, juillet-aout 1956, p. 38-39) Là encore, le succès musculaire se rapporte à la formation de la virilité chez les garçons. Elle évince ceux qui ne peuvent rivaliser :

> « Il y a des chétivités corporelles, des défauts de robustesse, des infériorités de taille qui, dans la cour de récréation, constituent pour l'écolier un handicap difficile à surmonter, et l'éloignement de bien des camaraderies qui devaient s'offrir à lui. Le fait est particulièrement à souligner à l'heure actuelle où les classes trop nombreuses et l'insuffisance numérique, parfois l'inexpérience des maîtres, laissent trop souvent le champ libre aux exploits musculaires des ''grands'' au détriment des ''petits'' et des ''forts'' au détriment des ''faibles''.» (BNF, 8°JO 8633, Dr Launay, *Edp,* n°7, mai 1963, p. 7)

À l'opposé, l'article du Dr Haider évoque le cas du pitre : celui-ci « est également dans une situation anormale vis-à-vis du groupe » mais de son côté, il « essaie d'impressionner ses camarades en défiant les autorités. Il accepte de bon cœur les punitions que lui vaut sa conduite, pour obtenir plus de prestige auprès des autres enfants. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°1, novembre 1955, p. 22) Dans ce cas du pitre, on peut penser que « le défi » adressé principalement aux autorités est une forme de violence exercée par le pitre est et participe de la formation de la virilité. Le prestige tiré des sanctions obtenues par défi et débouche sur un renforcement de la virilité est décrit par Sylvie Ayral pour les années 2000 (Ayral 2010). Le profil du pitre est très proche de l'élève révolté, chahuteur décrit en 1957 comme un enfant qui « est souvent révolté par la discipline scolaire », transférant « sur ses professeurs l'agressivité qu'il ne saurait ressentir à l'égard de ses parents. Mais il existe dans le comportement des enfants en classe des facteurs propres à la dynamique de groupe. L'élève chahuteur prend un rôle particulier dans une classe dont il est à la fois leader et l'élément rejeté. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°6, avril 1957, p. 27). De même, le comportement du pitre ressemble pour le Dr. Launay à celui du meneur de jeu, du chef : « ce n'est en général ni le plus doué intellectuellement, ni le plus fort physiquement, c'est le plus souvent celui qui a en lui un besoin particulier de puissance, de domination, ou ce peut être celui qui sait inventer, qui trouve des solutions, l'ingénieux Ulysse. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°7, mai 1963, p. 4)

La plupart du temps, ces tensions ont lieu durant la récréation. C'est le cas dans *Le Petit Nicolas*, mais c'est aussi ce que souligne dans *L'École des parents* Hélène Harel-Biraud, psychologue clinicienne *:*

> « À côté de ceux qui craignent la récréation, il y a ceux qui y sont d'emblée parfaitement à l'aise, ceux qui l'attendent avec impatience et qui s'y précipitent. Christophe est un costaud qui a déjà l'étoffe d'un meneur. Rien ni personne ne lui résiste. Il faut préciser qu'il a toujours un jeu à proposer. Il est le leader d'une petite bande de 4 ou 5 suiveurs, ravis de la petite guerre qu'il organise contre autre bande. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°10, décembre 1974, p. 26).

De l'autre côté, « certains enfants projettent à l'extérieur leurs propres sentiments agressifs ou leur manque de confiance en eux et croient toujours qu'on se moque d'eux, éternels persécutés, ''rapportant'' à la maitresse faits et gestes désobligeants, ou pris comme tels. » (*ibid*. p. 27)

Et, à mesure que la mixité s'institue, Claude Zaidman souligne à propos de *Nous les filles* de Marie Rouannet, que dans un « système de relation en creux » entre les garçons et les filles, les « garçons se manifestent par la violence - ils piétinent les jeux des filles, les bousculent et se moquent d'elles- mais il s'agit d'une violence attendue qui joue sur les frontières des deux univers. » (Zaidman, 1996 : 17)

À l'adolescence, ces types de fonctionnement de groupe ne cessent pas. Ainsi dans *L'École des parents* le Dr. Marc Landry souligne que

> « La rivalité envers les camarades de la même classe d'âge n'est pas exceptionnelle, certaines adolescentes dominatrices cherchent à s'imposer soit en se singularisant, soit en intervenant à tous propos dans la vie des autres ; ainsi Catherine, 16 ans, toujours prête à régler les affaires de ses amies, à donner des bons conseils, à jouer un rôle permanent en devenant ''le metteur en scène'' de la vie d'autrui. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°8, septembre/octobre 1972, p. 45)

Dès 1967, un professeur de lettres écrivait dans *l'École des Parents :*

> « Certaines personnalités, plus précocement ou plus fortement accusées que d'autres, impriment leur marque à quelques enfants, parfois au groupe entier. Ce genre de ''contagion'' s'observe fréquemment en milieu scolaire […] Aussi parle-t-on plus souvent des ''mauvaises fréquentations'' que des bonnes. En outre, les enseignants, concernés plus directement et gênés dans leur travail par l'effet contaminateur des premières, ont moins souvent l'occasion de constater celui des secondes, et de s'en réjouir. […] Le ''bon esprit'' disparait peu à peu, des rapports de méfiance et d'hostilité s'instaurent. Tel enfant ''gentil'' avec ses maitres ou ses camarades, se referme comme une huitre. Il devient agité, nerveux, s'essaie à l'indiscipline. Les meneurs, souvent plus âgés, plus mûrs, imposent sans mal leur influence. Leurs sorties, leurs lectures, sont souvent mal contrôlées, leurs fréquentations douteuses, leurs conversations orientées, leur assurent un prestige immédiat auprès d'enfants plus influençables qui sont une proie facile à éblouir et à déniaiser. Remarquons toutefois que la mixité des classes n'aggrave en rien les choses, chaque groupe (garçons et filles) restant totalement indifférent aux problèmes de l'autre. Je n'ai jamais, en presque dix années d'enseignement dans des lycées mixtes, vu se nouer la moindre idylle, surpris le moindre regard indiscret ou appuyé entre camarades des deux sexes (de la même classe du moins !) » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°4, avril 1967, p. 28)

UNE AGRESSIVITE GENREE A CANALISER ?

Dans un article intitulé « Faut-il réprimer l'agressivité d'un enfant ? », le Dr. Laurent S. Kubie, professeur de clinique psychiatrique à l'Université de Yale (USA) est sollicité :

> « Quand il s'agit de l'éducation d'un enfant, nous avons souvent tendance à réprimer ''ses instincts belliqueux'', à flatter l'enfant sage et calme, ou bien, au contraire, nous nous réjouissons d'une agressivité bien employée, à nos yeux, comme celle qui consiste à vouloir attraper les premières places à l'école. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°2, février 1972, p. 51)

Fondamentalement, la tonalité générale de *L'École des Parents* consiste à dire que « l'agressivité est normale » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°2, fevrier 1972, p. 54), qu'« il existe ''des'' agressivités » (*ibid*., p. 72), différentes formes d'agressivité, différenciées en fonction des filles et des garçons, et de leur construction différenciée et hiérarchisée que nous nommons le genre.

Ainsi, d'après le Dr. Launay, si les garçons expriment le plus souvent cette agressivité par des bagarres répondant au « désir pour certains de manifester leur puissance » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°7, mai 1963, p. 3), les conflits peuvent être équivalents chez les filles bien qu'ils soient « moins bruyants » et qu'il s'agisse le plus souvent de « conflits plus verbaux que gestuels, dans ces jeux où chacune veut avoir le rôle privilégié » (*ibid*.) En 1972, *L'École des parents* propose un article du Dr. Landry présenté ainsi : « Les parents supportent mieux l'agressivité juvénile si elle vient des garçons. Qu'en est-il des filles ? […] Les jeunes filles sont-elles agressives ? » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°8, septembre/octobre 1972, p. 42) Dès 1969, la revue insiste sur le fait que

> « La famille, en général, cherche à accentuer, dès le plus jeune âge, ces différences fondamentales de tempérament. Un garçon doit être turbulent et agressif : ''c'est bien un garçon !'' Une fille sera plus réservée et dépendante de sa mère : ''Elle est gentille et douce, elle m'aide bien dans la maison.'' […] Plus tard, au cours de leur scolarité, les garçons rattraperont les filles, mettront dans leur travail leur agressivité naturelle. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°8, septembre/octobre 1969, p. 56)

Pourtant, le Dr. Landry souligne l'existence d'une agressivité féminine : « Chez l'adolescente, l'agressivité est très fréquemment déviée, l'émergence de pulsions autodestructrices étant un des modes d'expression privilégiés du conflit juvénile. » (*ibid*. p. 48)

Comment canaliser cette agressivité juvénile ?

Dans l'*École des Parents*, Georges Durand, formateur à la Protection Judiciaire de la Jeunesse, souligne que

> « L'école […] a évolué. Elle permettait autrefois une foule de jeux plus ou moins ''brutaux'' […] alors qu'aujourd'hui de simples jeux de ballon se voient interdits par crainte de bris de matériel. […] Les choses ont bien changé ! L'environnement citadin, policé, impose aux enfants et adolescents des interdits de principe, ou de fait, de plus en plus nombreux : défense de se battre, défense de lancer des cailloux, impossibilité de fait de courir dans les rues, suppression dans les établissements scolaires de tout jeu d'allure un peu brutale, etc. Restent finalement trois exutoires : les récits et spectacles de violence ; la vitesse et le bruit, qui passent aux yeux des jeunes pour manifestations de puissance ; enfin… le sport. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°9, novembre 1968, p. 35)

Effectivement, il est très souvent question du sport comme remède à cette agressivité juvénile, remède qui pourrait constituer une échappatoire et éviter les violences entre pairs. S'appuyant sur les études du Dr. Haider qui rendent visibles les éducations familiales pour expliquer les comportements du « souffre-douleur » et du « pitre », l'*École des parents* suggère à propos du souffre-douleur de « supprimer en lui la règle de ne jamais se défendre que lui a imposé sa mère, ce qui libère son agressivité et lui communique une force nouvelle. Le rôle du traitement est d'investir cette force dans des activités valables : sports de compétition, travail scolaire, etc. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°1, novembre 1955,

p. 23) Et le « traitement » est semblable pour le pitre qui, lui, doit apprendre à canaliser son agressivité.

En effet, Ludivine Bantigny montre que la « promotion du sport [est] de rigueur » dans les années d'après-guerre avec des ambitions différentes pour les filles et les garçons puisqu'il s'agit de préparer les premières à leurs rôles de futures mères et de favoriser l'affirmation de la virilité des seconds ((Bantigny, 2007 : 85). Claude Zaidman fait la même analyse : « Selon les travaux de Norbert Elias, les sports d'affrontement représentent une surface d'expression contrôlée de l'agressivité masculine, une forme de dérivation qui permet d'exprimer le sens de la lutte, du conflit dans des limites acceptables pour une démocratie. » (Zaidman, 1996 : 198) Dans *L'École des parents*, Georges Durand relie le souhait des parents de faire pratiquer un sport à leurs garçons au contexte dans lequel

> « la presse depuis plusieurs années a sensibilisé les adultes aux problèmes de la violence, manifestée par certains groupes marginaux de jeunes inadaptés ; les récents évènements de Mai enfin, les ont reposés sous une autre forme avec acuité. Dès lors, il est compréhensible, et normal, que beaucoup se posent la question de savoir s'il est souhaitable de faire pratiquer à leur garçon (le cas est beaucoup plus rarement envisagé pour les filles) la boxe, la lutte, le judo, ou le karaté. » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°9, novembre 1968, p. 35)

CONCLUSION

Il est donc possible de déceler de la violence que l'on peut analyser comme étant de la violence de genre dans les comportements des élèves, qu'elle soit subie ou exercée, dans les établissements scolaires avant la mixité sexuée. Les stéréotypes de genre existent avant et après la mise en place de la mixité et conduisent quelquefois à la marginalisation de celle ou celui n'y correspondant pas tout à fait suffisamment. Cela s'inscrit dans un contexte dans lequel, si la violence et l'agressivité des jeunes est considérée comme « normale », il s'agit de lui trouver des échappatoires positifs. Le risque évoqué est celui de sombrer dans la délinquance, largement dénoncée médiatiquement avec le phénomène des bandes, qu'il s'agisse des « Blousons noirs » dans les années 1960 ou des « loubards » dans les années 1970. Notons que ces bandes étaient d'abord définies par leur appartenance aux classes populaires (sans que quiconque juge pertinent de s'attarder sur des origines « ethniques » souvent diverses). Peut-être pourrait-il être intéressant de croiser ici la classe avec le genre dans l'appréhension des violences de genre entre pairs.

En effet, Claude Zaidman souligne que « les garçons d'origine populaire se raidiront plus facilement dans une version plus physique de la lutte perçue comme

marque de la virilité. Certains développeront un sentiment d'exclusion qui les rejettera vers une version machiste plus rigide du masculin et les confortera dans un rejet de l'école ''féminisée'', dans des pratiques qui renvoient au quartier, aux bandes, à l'affirmation de soi par la violence et la délinquance… '' la rage''. » (Zaidman, 1996 : 210) Cette affirmation à propos des années 1990 est-elle valable pour les années 1950, 1960 et 1970 ? Nous n'avons pu recueillir que peu d'informations à ce sujet. Néanmoins, le Dr. Launay souligne que « les enfants se montrent à ce sujet plus intolérants que les adultes, et bien souvent ne supportent pas qu'un de leurs condisciples ne soit pas comme eux-mêmes » (BNF, 8°JO 8633, *Edp,* n°9, juillet-Aout 1956, p. 38-39), en particulier lorsqu'il s'agit de différences d'ordre social et économique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AMNESTY INTERNATIONAL, (2006). Les violences faites aux femmes en France, Une affaire d'État. Paris : Autrement.

AUDUC J.-L. (2009). *Sauvons les garçons !* Paris : Descartes & Cie.

AYRAL, S. 2010. « Sanctions et genre au collège », *Socio-Logos*, n° 5 *[version électronique]*, http://socio-logos.revues.org/2486.

BANTIGNY L., (2007). Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des ``Trente Glorieuses'' à la guerre d'Algérie. Paris : Fayard.

BERENI L., CHAUVIN S., JAUNAIT A., REVILLARD A., (2012). *Introduction aux études sur le genre*. Bruxelles : De Bœck.

BOURDIEU P., (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.

DURAND-DELVIGNE A. et DURU-BELLAT M. (1998). Mixité scolaire et construction du genre, *In* Maruani M. (dir.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité: hommes et femmes sur le marché du travail*, (83-92). Paris : La Découverte.

FIZE M., (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris : Presses de la Reniassance.

HANMER J., (1977). Violence et contrôle social des femmes, *Questions féministes, 1*, 68-88.

HURTIG M.-C., KAIL M. et ROUCH H. (1991). *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*, Paris : CNRS Editions.

JASPARD M., (2005). Les violences envers les femmes: une reconnaissance difficile, *In* Maruani M. (dir.). *Femmes, genre et société. L'État des savoirs*, (148-156). Paris : La Découverte.

MATHIEU N.-C., (1985). Quand céder n'est pas consentir. *In* Mathieu, Nicole-Claude (dir.), *L'anatomie politique,* (131-225) Paris : Côté Femmes.

MAUGER G., (2006). Les bandes, le milieu et la bohème populaire. Paris: Belin.

MICHAUD Y., (1986, 2007). *La violence*. Paris : PUF (Que sais-je ?).

OAKLEY A. (1972, 1985). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith. Reprinted 1985 with new Introduction, London: Gower.

SEMPE J.-J. et R. GOSCINNY R. (1980, 2010). *Le petit Nicolas*. Paris : Gallimard.

STEEMAN S.A., (1952, 1989). *Dix-huit fantômes (Dortoir des grandes)*. Paris : Librairie des Champs-Élysées.

STOLLER R., (1968). Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Feminity. New-York : Science House.

ZAIDMAN C., (1996). *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

ZANCARINI-FOURNEL M., (2004). La mixité scolaire : une confusion des genres ?, *In* Capdevilla L., Cassagnes S., Cocaud M. et Godineau D. (dirs.), *Le genre face aux mutations, du Moyen-Age au XX° siècle*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

LA CONSTRUCTION DU PROBLEME DES VIOLENCES DE GENRE ENTRE ELEVES EN FRANCE :

DES POLITISATIONS DIFFERENCIEES DU PROBLEME, UNE PREDOMINANCE DE LA PROBLEMATISATION EN TERMES DE VIOLENCES CONJUGALES

VIVIANE ALBENGA

Le genre apparaît comme une catégorie d'analyse émergente du problème des violences scolaires entre élèves. Ainsi, l'enquête SIVIS, mise en place par le Ministère de l'éducation nationale depuis la rentrée 2007, viserait à établir des statistiques nationales sexuées des faits de violence commis en milieu scolaire. Pour mettre au jour les moments de la construction politique de ce problème, on a étudié les textes institutionnels de l'Education nationale et la « Convention interministérielle pour l'égalité entre filles et garçons, entre femmes et hommes dans le système éducatif », ainsi qu'un corpus composé des interventions des députés dans les commissions parlementaires et dans leurs questions au gouvernement entre 1991 et 2010. Ce corpus a été constitué par le recours à des mots clés : violence et école, violences sexistes, violence(s) et genre. En premier lieu, nous présenterons une périodisation selon laquelle la dimension sexiste et homophobe des violences scolaires a été mise à l'agenda sous le gouvernement de Lionel Jospin. Puis un clivage s'opère dès 2003 dans l'approche de ces violences entre d'une part, une logique de « racialisation du sexisme » – c'est-à-dire le supposé sexisme extraordinaire des hommes dits arabes ou musulmans – et d'autre part, l'affirmation du caractère structurel des violences liées à la domination masculine. On portera la focale dans un second temps sur cette dernière approche, qui demeure marginale et restreinte aux violences conjugales dans le champ politique national, mais on observe que des contextes politiques locaux rendent possible une autre construction politique du problème des violences de genre entre élèves. On évoquera à ce titre les actions menées par l'Observatoire départemental des violences envers les femmes du Conseil général de Seine-Saint-Denis, considérées comme exemplaires lors des débats préalables au vote de la loi contre les violences faites aux femmes en juillet 2010.

LA CONSTRUCTION POLITIQUE DU PROBLEME AU NIVEAU NATIONAL, UNE CONSTRUCTION DEPENDANTE DU PROBLEME DES VIOLENCES ENVERS LES FEMMES

Violences scolaires, violences de genre : ethnicisation et racialisation des problèmes sociaux

Des violences scolaires aux violences sexistes et homophobes

Il convient de préciser en premier lieu que la construction de la catégorie de « violences » scolaires « a été imposée par tout un travail d'élaboration transversal aux trois champs médiatique, politique et scientifique », comme le souligne Philippe Vienne (2009 : 110). Il s'inspire en cela des analyses d'Annie Collovald selon lesquelles la catégorie de « violence urbaine » est anhistorique et ambiguë. Dans le cadre de cette partie, on évoquera spécifiquement la construction politique de la « violence » de genre entre élèves. Plus encore, les auteurs sus-mentionnés soulignent que le recours à cette catégorie constitue déjà un signe parmi d'autres d'une ethnicisation des rapports sociaux. Dans un premier temps, le problème des violences scolaires fait l'objet d'un relatif consensus politique. L'examen des rubriques « Enseignement » et « Sécurité » dans le journal officiel des débats à l'Assemblée nationale et des questions des députés au gouvernement met en évidence une préoccupation partagée pour les violences commises en milieu scolaire, entre élèves mais plus encore à l'égard des personnels de l'Education nationale et des bâtiments. La dimension sexiste des violences entre élèves sera relayée par la gauche au pouvoir dans les années 1997-2002. Jack Lang, ministre de l'Education nationale, et Ségolène Royal, Ministre déléguée à la Famille et à l'Enfance auprès de la ministre de l'Emploi et de la Solidarité, ont en effet porté une attention particulière à la dimension sexiste des violences entre élèves – c'est-à-dire aux violences dont les élèves filles sont victimes en tant que filles – mais également à la dimension hétérosexiste du phénomène, par le recours à l'insulte homophobe envers des garçons ne se conformant pas aux stéréotypes de masculinité attendus. En témoignent les circulaires n° 97-175 du 26 août 1997 relative aux instructions concernant les violences sexuelles, et n° 2001-044 du 15 mars 2001 relative à la lutte contre les violences sexuelles.

La lutte contre les stéréotypes et la violence hétérosexistes à l'école restera inscrite dans les textes relatifs à l'éducation à la sexualité, comme on peut le voir dans la circulaire n° 2003 – 027 du 17 février 2003, qui reproduit un « texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation

nationale ; aux directrices et directeurs d'école ; aux chefs d'établissement ; aux directrices et directeurs régionaux des affaires sanitaires et sociales ; aux directrices et directeurs départementaux des affaires sanitaires et sociales. » Le troisième volet de ce texte relatif à l'éducation à la sexualité développe assez longuement l'enjeu de la lutte contre les violences sexistes et homophobes :

> *« Tout adulte de la communauté éducative contribue à réguler les relations interindividuelles et à développer chez les élèves des savoir-être tels que le respect de soi et de l'autre ou l'acceptation des différences.*

Ces pratiques éducatives impliquent une nécessaire cohérence entre les adultes participant au respect des lois et des règles de vie en commun qui s'exercent aussi bien dans le cadre de la mixité, de l'égalité, que de la lutte contre les violences sexistes et homophobes contraires aux droits de l'homme. »

Si la dimension hétérosexiste des violences scolaires est désormais présente dans les discours politiques, un clivage s'opère dans la décennie suivante entre une logique de « racialisation du sexisme » d'une part, et l'affirmation du caractère structurel des violences de genre d'autre part, violences de genre que l'école pourrait contribuer à prévenir.

2004-2010: la racialisation du sexisme

Le 13 mars 2003, la députée UMP Chantal Bourragué[14] interpelle Xavier Darcos, Ministre délégué à l'enseignement scolaire, au sujet de « la situation des jeunes filles en milieu scolaire » dans les « quartiers difficiles ». Faisant référence à la « marche des femmes des cités » impulsée par l'association Ni Putes Ni Soumises, elle déclare :

> *« Monsieur le ministre, depuis quelques mois, l'opinion publique est alertée sur la situation des jeunes filles dans certains quartiers difficiles. Celles-ci sont confrontées - elles peuvent en être victimes - à des violences verbales ou physiques. […] Je pense avec beaucoup d'autres et j'affirme que l'intégration des jeunes issus de l'immigration se fera avec et surtout grâce aux femmes. Les récentes mobilisations de ces dernières le prouvent. Pour la plupart des jeunes filles concernées, la réussite scolaire constitue la meilleure chance de promotion sociale et le meilleur moyen de s'intégrer dans notre société. Aidons-les à concrétiser ce légitime espoir ! Certes, l'éducation nationale ne peut résoudre tous les maux de notre société. On peut cependant s'interroger sur la situation des jeunes filles à l'école. Où en sommes-nous de l'égalité des chances entre filles et garçons ? Quelle est la réelle ampleur des actes de violence sexiste à l'école ? »*

[14] Question n° 451 de la 12e législature, 13 mars 2003.

La mise en exergue de cette question souligne le double biais par lequel sont appréhendées les violences sexistes en milieu scolaire : ces violences caractériseraient certains espaces sociaux, les « quartiers difficiles », et leurs principales victimes seraient les jeunes filles issues de l'immigration ; par conséquent – second biais – les jeunes hommes issus de l'immigration seraient davantage susceptibles que les autres hommes français de commettre ces violences.

Xavier Darcos reprend cette représentation à son compte dans sa réponse, en arguant de la supposée « nouveauté » des violences sexistes :

> *« Nous constatons que les phénomènes de violence sexiste se généralisent. En tout cas, ils augmentent. La politique de lutte contre la violence scolaire et de santé que nous conduisons doit intégrer cette nouvelle donnée. En 2001-2002, ce sont 14 000 cas d'actes graves de violence sexuelle qui ont été relevés dans nos établissements scolaires. Ce chiffre est effrayant. Nous devons réprimer, mais nous devons également nous poser un certain nombre de questions sur notre capacité à gérer la mixité. »*[15]

Cet échange condense à lui seul les différents débats au croisement desquels émerge la question politique des violences de genre entre élèves : l'enjeu de la mixité sexuée à l'école, les violences scolaires, les violences liées à la domination masculine, et le supposé sexisme extraordinaire des hommes issus des anciennes colonies françaises d'Afrique. Certes, la question des violences sexistes entre élèves est déjà constituée en 2003. Mais cette date inaugure une nouvelle période dans le processus de constitution de ce problème politique. Nombre de discours politiques du corpus s'inscrivent dans un processus identifié par Christelle Hamel comme « la racialisation du sexisme » (Hamel, 2005), c'est-à-dire le supposé sexisme extraordinaire des hommes dits arabes ou musulmans. Comme le souligne également Horia Kebabza (2004 : 52), « l'ethnicisation est le fait d'utiliser l'origine pour enfermer l'autre dans une altérité ou une étrangeté insurmontable », alors que « l'approche de genre vient confirmer que ce qui se joue dans les quartiers est une forme exacerbée des rapports sociaux de domination que l'on peut observer dans l'ensemble de la société. » (2004 : 62).

On peut constater que les termes d' « ethnicisation » et de « racialisation » sont utilisés de manière quasi identique par ces deux auteures. Le concept de racialisation est utilisé depuis peu en France, et selon Didier Fassin, il détient une portée heuristique plus grande que celui d'ethnicisation qui renverrait davantage au sens commun, désignant des groupes ethniques “phénotypiques”. Il affirme

---

[15] Réponse publiée au JO le : 13/03/2003 page : 1947

également que l'ethnicisation s'avère finalement être « un terme qui sert souvent à euphémiser le concept de racialisation, en français comme en anglais. » (Fassin, 2010 : 149). Il défend dès lors le concept de racialisation qui permet de mettre en évidence à la fois « la production de rapports sociaux (processus) et [la] construction de catégories idéologiques (problématisation). » (2010 : 161) Si l'on décompose cette définition en deux temps, il apparaît en premier lieu que « la racialisation procède par dénaturalisation de la race : il ne s'agit pas de partir de critères qui permettraient de dire ce qu'elle est, mais de dévoiler les mécanismes sociologiques qui conduisent les acteurs à y croire et à agir en fonction de cette croyance. » (2010 : 160). Puis à un second niveau, « la racialisation consiste à faire exister la question raciale, c'est-à-dire une certaine manière de décrire le monde social et de poser des problèmes dans l'espace public. » (2010 : 160). Et en effet, ce cadre d'analyse permet d'appréhender l'une des principales logiques à l'œuvre dans la construction politique du problème des violences de genre à l'école. C'est pourquoi l'on retient le terme de « racialisation » du sexisme.

Une telle logique innerve même des textes qui s'inspirent du *gender mainstreaming*, principe selon lequel l'objectif d'égalité des sexes doit être transversal à l'ensemble des politiques publiques, et non réduit à une politique publique spécifique. En France, l'un des principaux outils de ce principe préconisé par l'Union Européenne depuis le début des années 2000 a été la mise en place de la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, signée le 29 juin 2006. Or, on peut relever que cette convention prévoit notamment « d'assurer une information sur les violences spécifiques subies par les jeunes filles issues de l'immigration, telles que les mariages forcés et les mutilations sexuelles » pour prévenir les comportements et violences sexistes.

Puisque la « racialisation du sexisme » peut s'imbriquer à des politiques reposant sur le constat d'une inégalité de genre structurelle, il s'agit dès lors de porter la focale sur l'émergence de la revendication du caractère structurel des violences de genre.

Le caractère structurel des violences de genre : de la lutte contre les violences conjugales à la prévention des violences chez les jeunes scolarisés

L'enquête ENVEFF, un support scientifique aux politiques nationales contre les violences conjugales

Ce caractère structurel, désignant les violences dont les femmes sont victimes parce qu'elles sont femmes, et ce, dans tous les milieux sociaux, est pris

en compte dans les enquêtes de victimation qui débutent en 2000 avec l'enquête nationale sur les violences envers les femmes en France (ENVEFF). Cette enquête, commanditée par le Service des Droits des femmes et le Secrétariat d'État aux Droits des femmes, répond aux recommandations faites aux gouvernements, lors de la Conférence mondiale sur les femmes à Pékin en 1995, de produire des statistiques précises concernant les violences faites aux femmes. À ce titre, Sandrine Dauphin considère que l'enquête Enveff est un des exemples les plus significatifs de la demande de diagnostics chiffrés qui découle de l'application du *gender mainstreaming* en France :

> *« Chiffrer contribue à rendre visible les inégalités et à montrer, le cas échéant, leur ampleur afin de déplacer le discours de "l'idéologie" ou du militantisme vers la description des faits et participer, dès lors, d'une démarche d'expertise. De ce point de vue, il est indéniable que des progrès ont été accomplis ces dernières années grâce à l'approche intégrée de l'égalité. […] L'un des exemples les plus significatifs a été, en 2001, la parution des chiffres de l'Enquête nationale sur les violences faites aux femmes (ENVEFF) qui a légitimé le lancement d'une véritable politique de lutte contre les violences, devenue depuis une priorité ministérielle. »(Dauphin, 2008 : 155).*

Au niveau politique national, la prise en compte des violences de genre s'est illustrée dans la mise en œuvre d'une Mission parlementaire d'évaluation de la politique de prévention et de lutte contre les violences faites aux femmes[16], et le vote d'une loi relative à ces violences en juillet 2010. Une nouvelle cause émerge du côté des associations féministes : l'opportunité de faire voter une loi sur les violences de genre, sur le modèle de la loi espagnole[17]. Entre 2008 et 2010, les débats et les auditions au sein de cette mission d'évaluation seront nombreux. Maryse Jaspard, l'une des coordinatrices de l'enquête Enveff, a été auditionnée dans ce cadre et tient un discours résolument opposé à toute explication « culturaliste » du sexisme – en termes de racialisation ou d'imputation à une classe sociale particulière :

> *« L'enquête Enveff a montré que le groupe social le moins sujet aux violences conjugales est celui des catégories intermédiaires, dans lesquelles les deux conjoints travaillent et où ils exercent des professions assez ouvertes vers l'extérieur. Dans ce groupe spécifique, la proportion de violences commises à l'égard des femmes s'établit à 1 % environ. Chez les ouvriers, la proportion est plus forte, et elle l'est aussi dans les catégories dites supérieures, s'établissant à 2,5 %. Ces chiffres montrent que le phénomène*

---

[16] La Mission d'évaluation est présidée par Danielle Bousquet (PS). Le rapporteur est le député UMP Guy Geoffroy.

[17] Cette loi organique « sur les mesures de protection intégrale contre la violence de genre » définit les violences qui visent les femmes au seul motif qu'elles sont femmes et la loi prévoit un traitement différencié selon que l'auteur des faits soit un homme ou une femme (Gonzalez Moreno, 2009).

ne relève pas d'une question culturelle mais de l'intégration et de l'acceptation de l'égalité entre les hommes et les femmes. »[18]

C'est une explication en termes d'intégration sociale des femmes qui est privilégiée, comme en témoigne l'échange suivant :

> ***« Mme la présidente Danielle Bousquet****. Si je vous ai bien entendue, on constate un plus grand nombre de violences envers les femmes dans les catégories sociales supérieures. À votre avis, pourquoi ?*
>
> ***Mme Maryse Jaspard****. Je n'ai pas d'explications. On constate que, en métropole, la proportion des violences conjugales est à peu près la même chez les ouvriers et les cadres supérieurs, et que les femmes des classes intermédiaires sont plus préservées. En proportion, les catégories sociales les plus touchées sont les plus désocialisées. »*[19]

Dans le cadre de cette approche, il apparaît que l'école est perçue comme un observatoire des violences sexistes ainsi que comme un lieu de prévention des violences futures.

L'école, lieu d'observation et de prévention des violences de genre

Cette double assignation – d'observatoire et de lieu de prévention – est explicitement exprimée dans la proposition n° 17 de la Mission parlementaire d'évaluation :

> *« Le constat d'un durcissement des relations entre les filles et les garçons est un sujet d'inquiétude largement partagé. Sans vouloir dresser ici un bilan des violences à l'école, la mission souhaite souligner combien les situations de violences verbales ou physiques à l'égard des jeunes filles s'inscrivent dans des processus qu'il appartient justement à l'école de révéler et de combattre et qui auront des répercussions sur les comportements des uns et des autres une fois devenus adultes. »*

Ces violences sont attribuées à la force sous-jacente des « stéréotypes "de sexe" dans les représentations que les adolescents ont des relations entre les filles et les garçons servent, trop souvent, de schémas aux rôles assignés que chacun devrait avoir. Ces stéréotypes reposent sur un sentiment de domination perçu comme légitime, aussi bien par les garçons que par les filles, qui tendent à reproduire les rôles tels qu'ils sont répartis au sein de leur famille, entre hommes et femmes, voire entre frères et sœurs. »

Ces représentations apparaissent nettement dans les prises de parole des responsables d'associations menant des actions de prévention en milieu scolaire,

---

[18] Audition de Maryse Jaspard par la Mission parlementaire d'évaluation de la politique de prévention et de lutte contre les violences faites aux femmes, présidence de Danielle Bousquet, compte rendu n°6.

[19] Idem.

comme le Planning familial, particulièrement sollicité pour ces actions. Mais tel est également le cas de Voix de femmes, association de Seine Saint-Denis dont la présidente, Olivia Cattan, est auditionnée dans les termes suivants par la mission d'évaluation des politiques de prévention et de lutte contre les violences faites aux femmes :

> ***« M. Guy Geoffroy [UMP], rapporteur de la Mission d'évaluation.*** *Votre travail est admirable mais vous vous êtes peu nombreux alors que la violence de genre concerne tous les milieux. Comment la prévenir sans nécessairement légiférer pour cela ?*
>
> ***Mme Olivia Cattan.*** *Nous défendons, en effet, l'idée que la violence faite aux femmes concerne toutes les femmes, quel que soit leur milieu social. Nous avons des permanences d'écoute de victimes, y compris dans des quartiers qui ne sont pas défavorisés et nous entendons des femmes cadres, ingénieurs, etc. qui viennent se plaindre de violences conjugales. […] C'est pourquoi nous avons demandé […] à faire un module de prévention au lycée Janson de Sailly, dans le XVI^e^ arrondissement. Il nous paraissait en effet intéressant de voir s'il y avait aussi de la violence et comment elle se manifestait. J'ai déjà rencontré une classe : le langage des élèves est moins cru, mais leur culture féministe est presque aussi limitée. »*[20]

Les propos tenus dans cet échange s'inscrivent dans l'approche structurelle des violences de genre, au-delà des différences de milieux sociaux.

On voit ainsi se former une hypothèse : celle de la prégnance des violences de genre, et plus particulièrement des violences envers les femmes dans les relations de couple, dans la construction du problème des violences de genre entre élèves. Les problèmes relatifs aux politiques éducatives sont souvent imbriqués avec d'autres logiques de politiques publiques. Selon Frédéric Sawicki, l'intersectorialité serait une caractéristique significative des politiques éducatives : *« s'il conserve une marge d'autonomie, le secteur éducatif est de plus en plus articulé avec d'autres secteurs de l'action publique (politiques de la ville, politiques d'emploi et de formation, politique de sécurité…) »* (Sawicki, 2012 : 23). Il ajoute également dans son plaidoyer pour une sociologie politique des problématisations scolaire : *« L'école n'est pas qu'une institution, elle doit aussi être analysée comme un champ de luttes où s'affrontent de multiples acteurs, locaux, nationaux, internationaux, salariés ou non de l'institution, porteurs de différentes conceptions normatives de ce qu'elle doit être et de la manière dont elle doit être organisée, gérée, pilotée, évaluée… sans qu'aucune ne domine réellement. »* (2012 : 32).

---

[20] Procès verbal du 19 mai 2009.

Ainsi, l'espace des prises de position sur lequel nous travaillons se situe à l'intersection de plusieurs champs ou espaces que nous allons reconstituer dans la chronologie qui suit.

Cette chronologie synthétise les logiques concurrentes de la lutte contre les violences scolaires et de la lutte contre les violences sexistes. La recension exhaustive de la lutte contre les violences scolaires a été réalisée par Cécile Carra et Daniel Fagianelli, aussi nous entendons montrer les évolutions parallèles et les points de croisement entre les deux logiques sus-mentionnées. Ces logiques vont se croiser au travers de la lutte contre le harcèlement ; de la lutte contre les violences envers les femmes ; et de la lutte contre les discriminations à l'École, qui met en évidence les violences tant sexistes qu'homophobes. Formellement, ces dimensions sont actuellement articulées par les partenariats entre Ministère des Droits des femmes et Ministère de l'Education Nationale, et par l'existence d'une Délégation Ministérielle aux violences scolaires (Education Nationale) qui comprend une mission relative aux violences de genre. Pour l'instant, cette articulation ne peut être constatée que sur le plan formel, et non sur le plan des pratiques – du moins au niveau national car nous montrerons plus loin que l'Observatoire des violences envers les femmes de Seine-Saint-Denis a mis cette articulation en pratique de manière anticipée.

Cécile Carra et Daniel Faggianelli recensent onze plans antiviolences entre 1992 et 2010 (Carra et Faggianelli, 2011b). Trois axes analytiques sous-tendent selon eux cette politique : sécuriser ; externaliser ; judiciariser.

1. Sécuriser car “la violence à l'école […] apparaît clairement comme un problème de délinquance juvénile, relevant donc de la sécurité publique. Les mesures gouvernementales reposent sur cette conception et se donnent pour principal objectif de protéger les personnels et les biens, sécuriser les établissements et resanctuariser l'école.”
2. Externaliser : “Pour répondre à des causes extérieures, il faut donc des réponses venues de l'extérieur : celles provenant de la police et de la justice sont privilégiées. »
3. Judiciariser : « l'idée que les causes des violences relèvent d'un manque de repères chez les élèves, produit par la démission des familles, conduit à vouloir les responsabiliser. Pour ce faire, un nouveau droit disciplinaire propre à l'école a été créé en 2000. »

Nous centrerons cette chronologie à partir du moment où apparaît institutionnellement le problème des violences sexistes, à la fin des années 1990, en cohérence avec la chronologie analytique que nous avons préalablement établie quant à la construction politique de ce politique. Jacqueline Costa-Lascoux note ainsi que c'est en 1999, à la remise de son rapport sur le plan de prévention anti-

violence de Claude Allègre qu'est soulevée la question des violences sexistes et de leur absence de prise en compte : « Lors de la remise de notre rapport, en 1999, sur "L'évaluation du plan anti-violence" mis en œuvre par le ministre de l'Éducation nationale Claude Allègre, nos conclusions soulignant l'importance des violences sexistes ont étonné et parfois ont été contestées, alors que le sujet allait éclater au grand jour, quelques mois plus tard. »[21]

La dimension de genre dans le harcèlement apparaît en 2006 du côté des politiques d'égalité des sexes dans l'éducation, avec la Convention Interministérielle pour l'égalité des sexes dans le système éducatif. Alors que l'instrument de lutte contre les violences devient l'éducation à la santé et à la citoyenneté, incluant l'éducation à la sexualité et appelant à la responsabilité, du côté des violences sexistes, c'est une éducation antisexiste, par la déconstruction des stéréotypes sexués, qui est l'outil de lutte privilégié. L'émergence de la lutte contre les discriminations va amener à inclure sexisme et homophobie dans les plans de lutte contre les violences scolaires.

[21] Actes du colloque organisé au siège de la MGEN à Paris, le 27 mai 2004

Chronologie[22]	
Lutte contre les violences scolaires	Lutte contre les violences de genre (sexisme puis homophobie)
	25 février 2000 : 1ère Convention interministérielle « pour la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif ».
2004 : protocole d'accord sur les violences entre le Ministère de l'Education et le Ministère de l'Intérieur, sans mention des violences sexistes	2006 : seconde Convention interministérielle dans laquelle le harcèlement à caractère sexiste fait son apparition
2006 : rôle de diagnostic et de prévention de toutes les violences attribué au Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté	2008 : recommandations de la Halde sur les discriminations à l'École
2009 : mise à jour du protocole de 2004	2010 : la loi relative aux violences envers les femmes donne lieu à un article du code de l'éducation sur la prévention de ces violences à l'école
2010 : États généraux de la sécurité à l'École où les violences sexistes et homophobes sont désignées comme des violences discriminatoires spécifiques	
2011 : assises générales contre le harcèlement à l'École, dimension de genre mentionnée dans l'analyse du phénomène	
Depuis 2012 : délégation ministérielle aux violences scolaires avec une mission relative aux violences de genre, qui désignent le sexisme, l'homophobie et la transphobie	Depuis 2012 : le nouveau Ministère des Droits des Femmes prévoit un plan d'éducation à la sexualité et établit des partenariats avec le Ministère de l'Education Nationale pour lutter contres les « violences de genre », qui demeurent les violences envers les femmes

2006 et 2010 apparaissent à ce titre comme des années charnières : en 2006, les logiques évoluent de manière parallèle voire opposée, tandis qu'elles s'imbriquent à partir de 2010, autour de l'analyse du harcèlement et des discriminations à l'école. On constate que le terme de « harcèlement » apparaît en

[22] Voir la chronologie détaillée dans le volume *Documents, tableaux, figures*.

2006 dans la Convention interministérielle pour l'égalité entre les sexes dans le système éducatif, bien avant les Assises de l'Education Nationale sur ce problème. Force est de mettre l'accent sur les initiatives en termes de violences de genre. Dans une tribune publiée dans Le Monde.fr en date du 25 septembre 2012[23], le Ministre de l'Education Nationale Vicent Peillon et la Ministre aux Droits des Femmes Najat Vallaud-Belkacem définissent les violences de genre à l'école comme une priorité d'action des politiques d'égalité dans l'éducation : « Notre école, enfin, doit se mobiliser contre les violences de genre, ces mots, ces gestes, ces coups qui excluent et infériorisent les filles. » Ils soulignent l'existence « de très nombreuses initiatives, locales comme nationales, des partenariats entre l'école et les associations », qui « construisent au quotidien une culture du refus des préjugés, des discriminations et des violences, une culture émancipatrice ». Parmi ces initiatives, l'une d'elles est reconnue depuis longtemps, non pour son action pour l'égalité des sexes à l'école, mais pour la lutte contre les violences sexistes : l'Observatoire des violences envers les femmes de Seine-Saint-Denis.

ÉTUDE ETHNOGRAPHIQUE D'UN DISPOSITIF EN SEINE-SAINT-DENIS VISANT A PREVENIR LES VIOLENCES SEXISTES AU COLLEGE

Cet Observatoire est désigné comme un exemple de bonne pratique dans la construction politique des violences de genre à l'échelle nationale, et loué pour son caractère original. C'est notamment le cas lors du discours préalable à l'audition d'Ernestine Ronai, responsable de l'Observatoire des violences envers les femmes de Seine St-Denis, à l'Assemblée Nationale par Danielle Bousquet :

> ***« Mme la présidente Danielle Bousquet.*** *[…] L'Observatoire de Seine-Saint-Denis est un acteur de premier plan dans le domaine de la lutte contre les violences faites aux femmes. Il produit et commande des études, organise des colloques et favorise le rapprochement des divers acteurs. […]*

Modèle de l'actuelle mission interministérielle de lutte contre les violences faites aux femmes, l'Observatoire de Seine-Saint-Denis a mis en œuvre des actions de prévention du sexisme dans les collèges du département. Présentée comme l'une des actions innovantes parmi d'autres impulsées par l'Observatoire, l'action « jeunes contre le sexisme » a fait l'objet d'un temps d'enquête particulier

[23] « Pour plus d'égalité entre filles et garçons à l'école », Le Monde.fr | 25.09.2012

au sein de notre recherche sur les politiques de lutte contre les violences de genre à l'école. Après avoir constaté que la lutte contre les violences scolaires n'intégrait que depuis peu de temps la dimension sexuée – et non nécessairement en termes de genre – de ces violences, notamment en termes statistiques via les logiciels SIGNA puis SIVIS, il est apparu pertinent d'analyser une pratique locale qui se distingue de cette logique nationale, et plus encore, qui a anticipé la logique de prévention préconisée dans les textes officiels les plus récents. En effet, dans le code de l'éducation, l'outil de prévention de ces violences s'avère être « la déconstruction des stéréotypes de genre » ou « des préjugés sexistes » :

> *« Une information consacrée à l'égalité entre les hommes et les femmes, à la lutte contre les préjugés sexistes et à la lutte contre les violences faites aux femmes et les violences commises au sein du couple est dispensée à tous les stades de la scolarité. »*[24]

Or, la déconstruction des stéréotypes est au cœur de l'action « Jeunes contre le sexisme » portée par l'Observatoire de Seine-Saint-Denis. Ce dispositif existant depuis 2008 vise à déconstruire avec les collégiens les stéréotypes relatifs à la masculinité et à la féminité dans des ateliers de création artistique, slams, petites pièces de théâtre, vidéos, etc. Les collégiens qui participent à ces ateliers se sont portés volontaires après avoir vu un théâtre-forum animé par le Planning familial de Seine-Saint-Denis. Nous croiserons l'analyse structurale des discours recueillis par la recherche documentaire avec des entretiens avec les principales investigatrices de ces actions[25] et des observations lors de la préparation et de la restitution finale des créations des collégiens au printemps 2012.

Cette recherche s'appuie sur plusieurs entretiens :

- avec Maryse Jaspard, enseignante-chercheure en sociologie et démographie à l'INED et Paris 1, qui a dirigé l'enquête ENVEFF et a mené également en 2006 l'enquête Comportements sexistes et violences contre les filles (CSVF) dans le cadre de l'Observatoire.
- avec Danièle N., comédienne et militante du MFPF 93, créatrice du théâtre-forum X=Y, et Maëlle F, également comédienne, salariée du MFPF 93 et animatrice des théâtres-forums dans les collèges ;
- avec Claire B., chargée de mission à l'Observatoire pour les actions de prévention auprès des jeunes ;

---

[24] Article L312-17-1 du code de l'éducation, créé par la loi n°2010-769 du 9 juillet 2010 – art. 23. Cet article fait suite à la loi du 9 juillet 2010 relative aux violences faites aux femmes.

[25] Ces entretiens ont été réalisés au printemps 2012.

– avec Elise G., en charge de la mission pour la prévention des violences dans les collèges au Département de Seine-Saint-Denis.

Par ailleurs, nous avons pu nous entretenir informellement avec la responsable de l'Observatoire, et assister à la restitution des réalisations des collégiens dans le cadre des rencontres “Jeunes contre le sexisme”, le 15 mai 2012. **Nous montrerons dans un premier temps comment l'Observatoire a été à l'avant-garde, par ce dispositif, des préconisations des textes nationaux récents en matière de politique éducative, voire même des textes européens relatifs à la déconstruction des stéréotypes dans l'éducation (financements du Fonds social européen en 2000-2006 puis 2007-2013).** Puis nous analyserons finement ce que déconstruire les stéréotypes de genre veut dire en pratique, en confrontant les discours autour et issus du dispositif “jeunes contre le sexisme” avec ceux du Planning familial de Seine-Saint-Denis qui a mis en place dès 1998 un théâtre-forum destiné à faire prendre conscience aux collégiens du système de domination masculine. Cette confrontation de points de vue s'avère d'autant plus justifiée que ce théâtre-forum, intitulé “X=Y?”, constitue la première étape de “Jeunes contre le sexisme”. En outre, le Planning familial fait partie du comité de pilotage de l'Observatoire depuis sa création, à laquelle il a participé. À ce titre, cette politique locale de la Seine-Saint-Denis vient corroborer les conclusions déjà établies par Jacqueline Heinen et son équipe : dans une étude sur 80 municipalités de sept pays de l'Union européenne, le rôle des associations féministes locales et de leurs réseaux s'avère l'un des facteurs les plus déterminants dans la mise en place de politiques locales d'égalité des sexes. Il est donc d'autant plus pertinent d'analyser finement les réappropriations et transformations des actions initiées par les associations ; c'est-à-dire, dans le cas présent, de suivre le sens donné à la déconstruction des stéréotypes depuis le théâtre-forum jusqu'aux ateliers de création de « Jeunes contre le sexisme », dont les productions sont restituées lors d'une après-midi co-organisée par le Conseil général, le Conseil régional, l'Inspection académique et le Tribunal de Grande Instance de Bobigny. À la faveur de cette analyse, se dégagent des questionnements plus généraux qui guident la suite de notre recherche, sous la forme de tensions entre différents acteurs institutionnels autour des violences de genre à l'école. L'un des enjeux de débat réside dans la possibilité et la pertinence de responsabiliser individuellement les jeunes contre le sexisme, ce qui soulève deux questions adjacentes : en premier lieu, la déconstruction des stéréotypes suppose une définition du sexisme à déconstruire qui ne va pas de soi et qui apparaît tardivement tant dans le processus de déconstruction, que dans les textes officiels qui publicisent le problème du sexisme à l'école. Cette politisation du sexisme passe par des luttes de définition implicites entre les acteurs. En second lieu, la responsabilisation individuelle des jeunes contre les violences sexistes s'inscrit dans une logique plus large qui

prévaut également dans la lutte contre les violences scolaires par l'éducation à la citoyenneté et l'éducation à la santé. **Il s'agit ainsi de partir d'une étude de cas de politique locale exemplaire pour déplier les luttes de définition et de conceptions concurrentes du genre, de l'éducation et de la prévention des violences qui sont nécessairement masquées dans les textes officiels qui préconisent la déconstruction des stéréotypes de genre.**

Extraits de présentation de l'Observatoire des violences envers les femmes de Seine-Saint-Denis sur son site Internet (consulté en avril 2012) :

> *"L'Observatoire des violences envers les femmes du Conseil général de la Seine-Saint-Denis : une culture commune de lutte contre les violences*
>
> *L'efficacité de ces dispositifs repose sur* ***les synergies que l'Observatoire a initiées avec l'ensemble des professionnel-le-s*** *qui interviennent auprès des femmes victimes de violences et de leurs enfants*
>
> […]
>
> *L'objectif est de* ***construire une culture commune de lutte contre les violences.***
>
> *L'Observatoire : une structure-modèle dans la lutte contre le sexisme*
>
> *Les études et les analyses que l'Observatoire a menées, autant que les dispositifs expérimentaux qu'il a créés, font désormais de cette structure* ***un modèle dans la lutte contre toutes les formes de violences sexistes en France****. Par son engagement précurseur, il ainsi inspiré la récente création d'un Observatoire des violences faites aux femmes par le Conseil régional d'Ile-de-France.*
>
> *D'autres collectivités s'appuient aussi sur l'expérience et l'expertise développées par l'Observatoire du Conseil général de la Seine-Saint-Denis pour mettre en œuvre des mesures qu'il a initiées, comme le téléphone portable d'alerte pour les femmes en très grand danger. Ces initiatives montrent* ***que les dispositifs expérimentés en Seine-Saint-Denis peuvent parfaitement être généralisés à l'ensemble du territoire français. Paris, le Val d'Oise et Dijon s'apprêtent ainsi à mettre en place le dispositif de téléphone portable d'alerte pour les femmes en très grand danger.***
>
> *L'Observatoire : un laboratoire d'innovations et d'expérimentations*
>
> *10 années d'études et d'expérimentations ont permis d'élaborer 10 dispositifs innovants dédiés à l'accompagnement et à la prise en charge des femmes victimes de violences conjugales, mais aussi à la prévention de toutes les formes de violences sexistes.*
>
> ***10 outils innovants de l'Observatoire des violences envers les femmes****: le téléphone portable d'alerte pour les femmes en très grand danger, les consultations de psycho-traumatologie, le protocole de mise en œuvre de l'ordonnance de protection des femmes victimes de violences, l'accompagnement protégé des mineurs, la lutte contre les mariages forcés ou encore la sensibilisation des jeunes à la lutte contre le sexisme…*
>
> *[...]*

« Jeunes contre le sexisme »

1500 collégien-ne-s et lycéen-ne-s de Seine-Saint-Denis sont sensibilisé-e-s chaque année à la lutte contre le sexisme et invité-e-s à faire eux-mêmes des propositions en faveur de l'égalité et du respect entre les sexes. »

Une politique locale innovante : donner une place centrale à l'école dans la lutte contre les violences de genre

Une approche structurelle des violences de genre

L'Observatoire des violences envers les femmes a été créé dans un département aux caractéristiques singulières : en effet, la Seine-Saint-Denis est un département de la petite couronne parisienne qui focalise l'attention des médias pour ses violences urbaines, d'autant plus que la forte proportion de population immigrée de ce département semble autoriser une interprétation ethnicisante des violences, qu'elles soient urbaines, scolaires ou sexistes. Au-delà de ces représentations, c'est un département avec une population jeune et un taux de chômage très élevé[26]. Par ailleurs, c'est un bastion communiste qui a laissé peu à peu du terrain au Parti socialiste depuis une dizaine d'années. Créé en 2002, l'Observatoire est le fruit d'une volonté politique qui s'inscrit dans une approche des violences dites « de genre » que l'on peut qualifier de structurelle, par opposition à une approche qui impute ces violences à une « culture » ou une classe sociale. Cette approche structurelle, désignant les violences dont les femmes sont victimes parce qu'elles sont femmes, et ce, dans tous les milieux sociaux, est pris en compte dans les enquêtes de victimation qui débutent en 2000 avec l'enquête nationale sur les violences envers les femmes en France (ENVEFF). Cette enquête, commanditée par le Service des Droits des femmes et le Secrétariat d'État aux Droits des femmes, répond aux recommandations faites aux gouvernements, lors de la Conférence mondiale sur les femmes à Pékin en 1995, de produire des statistiques précises concernant les violences faites aux femmes. À ce titre, Sandrine Dauphin considère que l'enquête Enveff est un des exemples les plus significatifs de la demande de diagnostics chiffrés qui découle de l'application du *gender mainstreaming* en France. Au niveau politique national, la prise en compte des violences de genre s'est illustrée dans la mise en œuvre d'une mission d'évaluation de la politique de prévention et de lutte contre les

[26] En 2011, la Seine-Saint-Denis conserve le taux de chômage le plus élevé de la région Ile-de-France avec 11,3 %. http://www.insee.fr/fr/themes/document.

violences faites aux femmes[27] et le vote d'une loi relative à ces violences en juillet 2010. Une nouvelle cause émerge du côté des associations féministes : l'opportunité de faire voter une loi sur les violences de genre, sur le modèle de la loi espagnole[28]. Entre 2008 et 2010, les débats et les auditions au sein de cette Mission d'évaluation seront nombreux, et l'Observatoire est mentionné comme un exemple à suivre au niveau national par Danielle Bousquet, présidente de la Mission. La première originalité de l'Observatoire réside dans son adhésion à la conception des violences envers les femmes comme violences de genre transversales à l'espace privé et public.

Cette originalité peut être constatée par comparaison avec les politiques locales de sécurité analysées par Marylène Lieber, dans neuf villes françaises. Marylène Lieber constate tout d'abord que le terme de « violences de genre » « est souvent utilisé pour parler des seules violences conjugales » (Lieber, 2003 : 76) et suggère que cette réduction peut découler de la difficulté à élaborer une politique de lutte à la fois pour les violences commises par un proche dans l'espace privé, et celles qui se produisent dans l'espace public, par des inconnus. Si les politiques locales de sécurité qu'elle a étudiées rendent pour la plupart d'entre elles invisibles les violences spécifiquement dirigées vers les femmes, la ville de Paris fait exception, sans pour autant mener à terme l'ambition de départ :

> *« La tentative de prise en compte des expériences que font les femmes des violences – et de ce fait le pas vers l'institutionnalisation d'une catégorie telle que « les violences envers les femmes » qui insiste sur les rapports sociaux de sexe – s'éloigne de son sens premier au fur et à mesure de la mise en œuvre : elle perd sa substance pour presque disparaître. […] D'abord, on peut questionner la façon dont ces violences sont conceptualisées. Ensuite, les violences dans l'espace public disparaissent du champ de réflexion. Enfin, les violences conjugales ne sont pas considérées dans une optique de rapports sociaux de sexe. » (Lieber, 2003 : 88).*

L'abandon de l'approche en termes de violences de genre se manifeste dans le passage de l'approche en termes de violences conjugales à celle en termes de violences intrafamiliales :

> *« Si, au départ, le maire parlait des violences conjugales comme étant des violences masculines envers les femmes, dans la catégorie violences intrafamiliales les rôles ne sont plus aussi clairs : on parle de couple, d'enfants, de personnes âgées, mais ni d'hommes, ni de femmes. Il semble par ailleurs que les auteurs ne sont jamais incriminés. D'une*

---

[27] Voir la première partie de cette étude.

[28] Cette loi organique « sur les mesures de protection intégrale contre la violence de genre » définit les violences qui visent les femmes au seul motif qu'elles sont femmes et la loi prévoit un traitement différencié selon que l'auteur des faits soit un homme ou une femme (Gonzalez Moreno, 2009).

proposition de traitement social par les pouvoirs publics, on passe à un discours en termes de souffrances individuelles. » (2003 : 88)/

Cet extrait met au jour l'importance des qualificatifs qui désignent les violences combattues, et davantage qu'un glissement sémantique, ce changement consacre le passage d'une politisation « féministe » à une politisation « généraliste » des violences envers les femmes.

Les premières recherches-actions de l'Observatoire témoignent au contraire d'une conception des violences fortement ancrées dans la perspective des rapports sociaux de sexe. Maryse Jaspard, sociologue qui a dirigé l'enquête ENVEFF, a mené également en 2006 l'enquête Comportements sexistes et violences contre les filles (CSVF) dans le cadre de l'Observatoire. Cette enquête s'est déroulée auprès d'un échantillon représentatif de 1600 jeunes filles de 18 à 21 ans résidant, étudiant ou travaillant en Seine Saint-Denis. Le projet d'enquête initiale prévoyait d'étudier les jeunes filles dans le cadre des établissements scolaires, protocole abandonné en raison de réticences du Rectorat et des parents d'élèves face à un questionnaire portant sur la sexualité. L'enquête finalement réalisée porte sur les situations vécues par les jeunes filles au cours des douze derniers mois et au cours de leur vie, dans les différentes sphères publiques et privées[29]. Trois résultats peuvent être mis en exergue. Tout d'abord, les violences « dans les relations amoureuses », qui comprennent « les violences agies, les relations conflictuelles et les violences subies »:

« Si l'amour est au rendez-vous, les relations sont difficiles, en grande partie de par la jalousie qui émane autant des filles que des garçons, seulement 44% des couples sont exemptés des affres de la jalousie. Ces relations suivies sont le lieu d'injonctions contradictoires où chacun veut affirmer son identité tout en aspirant au modèle fusionnel et possessif de l'amour naissant. Entre les normes sexistes du groupe des pairs et la quête d'autonomie des filles, mêlés à la peur de l'intimité avec l'autre, les relations de ces jeunes couples sont très tendues : 29% de harcèlement psychologique réciproque, mais aussi très violentes : 12% de harcèlement univoque et 9% de violences physiques subis par les filles. »[30]

Le second résultat concerne la violence physique intrafamiliale vécue par des jeunes filles majeures : « Il faut également s'interroger sur les actions à

---

[29] Les résultats montrent que 23% des jeunes filles ont subi des violences physiques au cours de leur vie et 14% des agressions sexuelles. Toutefois, ces données ne sont pas caractéristiques de la Seine Saint-Denis, elles sont au contraire en adéquation avec les données statistiques nationales produites régulièrement par le Collectif féministe contre le viol, selon les analyses de Maryse Jaspard.

30 Nous remercions Maryse Jaspard de nous avoir communiqué le rapport final non publié de l'enquête CVSF.

mener auprès des familles où les violences physiques contre des jeunes filles majeures sont monnaie courante. »

Enfin, les violences de tous ordres dans les espaces publics sont soulignées avec force :

> *« L'enquête CSVF met pleinement en évidence l'importance des comportements sexistes qui s'exercent à l'encontre des jeunes filles dans les espaces publics. L'approche statistique confirme ainsi ce que dénoncent avec véhémence les mouvements sociaux de femmes : les deux tiers des jeunes filles enquêtées ont déclaré avoir subi du harcèlement sexuel –autre que verbal- alors qu'elles circulaient dans un lieu public. »*

Maryse Jaspard conclut par le rôle de l'école dans la lutte contre le sexisme :

> *« À l'heure où l'État signe une convention pour « l'égalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif », ces résultats montrent l'absolue nécessité de lutter contre ce sexisme de base qui annihile toute possibilité d'égalisation des chances dans tous les domaines de la vie. »*

Et effectivement, si l'enquête en milieu scolaire a été abandonnée, l'école est bel et bien restée un objectif central pour l'Observatoire, qui a mis en pratique de manière anticipée les préconisations textuelles des politiques nationales dans leur objectif de prévention de la violence par l'école, par des recherches-actions.

L'Observatoire est à la fois partenaire et initiateur de dispositifs de prévention du sexisme dans les collèges, niveau scolaire relevant en France de la compétence du département. Le rôle de l'école est ici de favoriser la prévention du sexisme avant qu'il ne se manifeste plus tard, comme l'explique Claire B. salariée de l'Observatoire : *« notre priorité ça a toujours été la prévention contre le sexisme. Donc plus on intervient tôt, mieux c'est. Pourquoi les collèges, ils ont une certaine maturité pour travailler, et puis c'est notre compétence. »* Les formations professionnelles de la responsable de l'Observatoire, Ernestine Ronai, et de Claire B., les prédisposent sans doute à accorder un rôle primordial à l'éducation dans le cadre scolaire : en effet, Ernestine Ronai a été psychologue scolaire pendant plus de trente ans, et Claire B. a commencé sa carrière dans la santé scolaire.

Avant d'en venir précisément au dispositif mis en place par l'Observatoire lui-même, soulignons que l'existence d'un tel Observatoire dans le département de Seine-Saint-Denis a pu impulser une logique de *gender mainstreaming* dans les politiques éducatives locales, notamment par un partenariat étroit avec la mission de prévention des violences dans les collèges.

Un gender mainstreaming réussi au niveau local

Cette mission existe depuis septembre 2011 et fait suite à un protocole départemental mis en place en 2008 : le protocole relatif à la sécurité et pour la réussite scolaire dans les collèges de Seine-Saint-Denis entre l'État, le service de

la préfecture à l'éducation nationale et le conseil général. Ce protocole est un des exemples des liens qui unissent la mission à l'Observatoire : en effet, les incidents déclarés par les chefs d'établissement sont transmis à la chargée de mission, Elise G., qui fait part à l'Observatoire des incidents à caractère sexuel – un par jour, rarement commis à l'intérieur même de l'établissement scolaire. 6% de violences sexuelles sont décomptées sur l'ensemble des incidents[31]. Le fait que ces incidents aient principalement lieu en-dehors de l'école tend à déplacer le problème des violences à l'extérieur de l'école, celle-ci devenant le lieu où les violences subies dans d'autres espaces peuvent se dire, comme l'explique Elise G. : *« L'école devient le lieu où les jeunes femmes se confient pour les agressions sexuelles à l'assistante sociale ou à l'infirmière scolaire.»*

Elise G. ajoute que cette confiance accordée à l'institution scolaire pour la verbalisation des violences sexuelles n'est pas transposable aux violences commises dans l'école, ce qui est notable dans le cas du harcèlement, où seulement *« 2 ou 3% des élèves harcelés se confient aux adultes »*. Or, le harcèlement est précisément l'une des violences scolaires traversée par les rapports de genre, en ce qu'il s'appuie sur la stigmatisation de figures de la féminité et de la masculinité : *« les filles plus on monte en âge plus le harcèlement prend un aspect sexuel, donc on rejoint les préoccupations de l'Observatoire, donc les enseignants de lycée nous ont demandé des conférences de l'Observatoire pour sensibiliser les enseignants sur la question des violences sexuelles et du harcèlement à caractère sexuel. »*

Ces conférences ne suffisent pas à former véritablement les enseignants, et la volonté du corps enseignant comme celle de l'institution ne sont pas à la hauteur de l'enjeu d'après Elise G. :

> *« Les enseignants viennent peu aux conférences. En France les enseignants ne se considèrent pas majoritairement comme des éducateurs. La solution à ça, l'Observatoire l'a trouvée, ils arrivent à obtenir des demi-journées banalisées. Ça marche mais c'est des temps qu'il faut obtenir auprès de l'Éducation Nationale. »*

Cette introduction du genre dans des politiques locales de lutte contre les violences scolaires devrait être nationale selon A. Giralté, responsable du projet pour le Conseil Général de Seine St-Denis, pour qui « cette mission [devrait] relever de l'Éducation Nationale » et non d'un conseil général. On voit ainsi comment la circulation du genre comme principe d'action publique opère depuis l'Observatoire jusqu'à cette mission départementale de l'Éducation Nationale.

---

[31] 11% des violences subies par les filles d'après le logiciel SIVIS.

L'Observatoire peut dès lors être considéré comme un organisme central des politiques d'égalité des sexes à un niveau départemental, un organisme qui va diffuser une approche féministe par l'intermédiaire des formations que ses partenaires sollicitent. La diffusion par les formations constitue très précisément l'un des acquis de la mise en place du *gender mainstreaming* européen en France d'après Sandrine Dauphine :

> *« Dans le cadre plus spécifiquement de la sensibilisation des différents acteurs, l'existence de formations constitue assurément une nouveauté alors que, dans le passé, toutes les mesures prises en faveur des femmes étaient le plus souvent imposées sans être expliquées. L'objectif affiché est d'encourager la prise de conscience des inégalités entre les hommes et les femmes et de « changer le regard » sur les rapports de genre. Conformément à la convention interministérielle, des formations ont eu lieu à l'Education nationale auprès des chargés de mission nommés dans les IUFM avec des succès plus relatifs mais également au CNRS. » (Dauphin, 2010 : 95)*

L'évaluation rétrospective de ces formations corrobore le sentiment exprimé par Elise G. de la nécessité d'une contrainte au niveau de l'administration centrale – l'Education Nationale pour l'objet qui nous occupe – afin de sensibiliser les personnels qui ne le sont pas déjà :

> *« Les formations sont plutôt assurées par l'important réseau déconcentré « droits des femmes » (régions et départements). Elles permettent à ce dernier de sensibiliser un certain nombre de structures pour monter des partenariats autour de telle ou telle problématique. Lorsqu'on fait le décompte, elles sont peu nombreuses (pas plus d'une dizaine au niveau national) et les résultats attendus, selon les agents de ces administrations, plutôt très mitigées. Basées sur l'essentiel sur le volontariat, elles ont principalement touché des personnes déjà sensibilisées. »(Dauphin, 2010 : 95-96)*

L'Observatoire de Seine-Saint-Denis met ainsi au cœur de ses actions la question de la formation et de l'éducation, soit la construction d'une « culture commune de lutte contre les violences » pour reprendre les termes utilisés dans la présentation de l'Observatoire sur son site Internet. Si le rôle novateur de l'Observatoire est souligné par différents acteurs institutionnels, depuis ses partenaires féministes comme le Planning familial jusqu'à la Présidente de la mission d'évaluation de la prévention des violences envers les femmes, force est de constater que du point de vue de notre objet de recherche, l'Observatoire a très tôt mis en pratique les préconisations des textes nationaux sur la prévention des violences sexistes à l'école – alors même que sa mission initiale ne porte pas sur les violences à l'école.

Chronologie des actions en Seine-Saint-Denis	Chronologie au niveau national
1998 : création du théâtre-forum “X=Y?” par le Planning familial 93 2002 : création de l'Observatoire des violences envers les femmes 2006 : enquête CVSF (Comportements sexistes et violences contre les filles) 2008 -2012 : « Jeunes contre le sexisme » 2013 : signature de la convention « Jeunes contre le sexisme » entre le Conseil général, la Direction départementale des Services de l'Education Nationale et le Planning familial	2000 : convention interministérielle pour l'égalité entre filles et garçons, femmes et hommes dans le système éducatif. Un paragraphe est consacré à la « prévention des violences sexistes. » 2006 : seconde convention interministérielle dans lequel le harcèlement à caractère sexiste fait son apparition 2010 : la loi du 9 juillet 2010 sur les violences faites aux femmes et la modification du code de l'éducation qui en résulte *(Article L312-17-1 du code de l'éducation, créé par la loi n°2010-769 du 9 juillet 2010)* prévoient que l'École doit lutter contre les stéréotypes et préjugés sexistes et que les personnels doivent être formés à cette fin. Depuis 2012 : le nouveau Ministère des Droits des Femmes prévoit un plan d'éducation à la sexualité Délégation ministérielle aux violences scolaires avec une mission relative aux violences de genre, qui désignent le sexisme, l'homophobie et la transphobie

Le rôle des stéréotypes de sexe apparaît dès la Convention interministérielle pour l'égalité entre filles et garçons, entre femmes et hommes dans le système éducatif en 2000. Le paragraphe 2.3 intitulé « Prévenir les violences sexistes » définit les stéréotypes comme un facteur favorisant la violence : *« La violence, sous toutes ses formes, est favorisée par les stéréotypes concernant le rôle des sexes. C'est pourquoi il est nécessaire de faire réfléchir les élèves sur les relations entre garçons et filles, l'égalité, les rapports de pouvoir et la violence. »*

Or, la prévention sous la forme de la déconstruction des stéréotypes de genre a été mise en pratiques dans les rencontres « jeunes contre le sexisme », que nous allons nous attacher à présenter sous l'angle des politisations du sexisme sous-jacentes à ce dispositif d'action publique.

« JEUNES CONTRE LE SEXISME » : UN DISPOSITIF DE DECONSTRUCTION DES STEREOTYPES DE GENRE

L'encadrement de la déconstruction des stéréotypes de genre par les collégiens

Les rencontres « Jeunes contre le sexisme » sont soutenues à la fois par l'Inspection académique du département, la Direction de la prévention et de l'action sociale du Conseil Général et le Conseil Régional d'Ile-de-France. Effectives depuis 2008, ces rencontres viennent d'être formalisées par une convention signée entre le Conseil général, la Direction départementale des Services de l'Education Nationale et le Planning familial. Elles ont œuvré à mettre en forme, à partir de 2008, des actions d'éducation populaire qui existaient déjà dans différents collèges : le théâtre-forum « X=Y? », pour lequel le Planning familial était régulièrement sollicité ; ainsi que d'autres ateliers de slam, vidéo, etc. Claire B. décrit le processus dans lequel s'engagent certains élèves de 3e d'une dizaine de collèges, ceux qui se désignent comme volontaires pour poursuivre le travail de déconstruction des stéréotypes de genre initié auprès de tous les élèves de 3e :

> *« La première chose c'est une sensibilisation de l'équipe éducative. Ensuite c'est une petite sensibilisation de toutes les classes de 3e sur qu'est-ce que c'est un théâtre-forum, comment ça va se passer, mais pas plus. Et de janvier à mai, travail en ateliers. Ça va être des ateliers d'affiches, des vidéos, du slam, du théâtre, parfois des objets promotionnels, T shirts, avec des professionnels. Enfin une restitution finale avec tous les participants, deux cents collégiens environ.»*

Le terme de « sensibilisation » employé tant pour les élèves que pour l'équipe éducative dit bien qu'il s'agit davantage d'enclencher un processus que de mener le travail de déconstruction à terme.

Pourtant, porter cette ambition le plus loin possible est une perspective bien présente dans l'esprit de l'une des actrices les plus importantes de ce dispositif, Danièle N. Déconstruire les stéréotypes de genre qui mènent aux violences est précisément l'objectif qu'elle a mis en œuvre en créant un théâtre-forum au sein du Planning familial de Seine-Saint-Denis.

Le Planning familial, association féministe créée en 1956, est une confédération composée d'associations départementales relativement autonomes. Elle est agréée par l'Éducation nationale pour intervenir dans les établissements scolaires, et animer des séances d'éducation à la sexualité. C'est en réaction critique à la manière dont se déroulent ces séances que l'association départementale de Seine-Saint-Denis a créé un théâtre-forum, à l'initiative de

comédiennes issues du théâtre de l'opprimé qui militaient également au Planning familial, principalement de Danièle N. qui évoque dans les termes suivants sa période d'apprentissage comme animatrice du Planning familial et la décision de créer un théâtre-forum en 1998 :

> *« On fait des animations scolaires autour de sexualité, contraception, avortement et violences. On arrive encore avec une ou deux cassettes où on voit une agression dans le métro par des jeunes sur une fille. Et c'est une catastrophe. Les filles se taisent, les garçons le vivent comme « on est ciblés comme les agresseurs. Ça fait monter d'un cran la violence verbale pendant l'animation. On se propose de lutter en amont contre les violences, en utilisant le théâtre-forum. »*

Maëlle F., comédienne et animatrice du Planning familial, raconte la genèse de ce théâtre-forum :

> *« On a été voir des jeunes des collèges, on a choisi quatre histoires. Ces histoires ont changé en 14 ans sans vraiment changer, les problématiques restent les mêmes. Ça a pu évoluer dans le style, les expressions, les manifestations du sexisme, mais ça reste quand même la scène sur la main aux fesses, sur les garçons et les assignations d'être beau, grand, fort, viril, pour les garçons, la scène sur le contrôle des sorties, et donc de la sexualité, donc la prévention des violences sexistes et par là des violences conjugales, et la répartition des tâches ménagères dans la quatrième. »*[32]

On notera que la première scène se passe pendant un cours d'Éducation Physique et Sportive au collège et questionne les réactions suscitées par un garçon qui « met la main aux fesses » d'une de ses camarades : les collégiennes montent sur scène pour proposer des réponses, comme donner une gifle ou interpeller le professeur d'EPS. Ce dernier est également porteur de représentations sexistes, minimisant l'acte du garçon et sanctionnant la jeune fille pour la gifle donnée en retour. Le cadre scolaire est donc directement intégré dans cette scène qui soulève par ailleurs la question du sexisme dans le corps enseignant. Le but du théâtre-forum est de susciter des débats et des propositions de réactions alternatives chez les jeunes, jouées par les comédiens. Petit à petit émergent des questions et des solutions, sous l'impulsion de Danièle N., animatrice du débat :

> *« Quand un garçon oppresseur dans la salle dit "c'est une pute" on lui dit "viens le dire ici, viens parler du point de vue des opprimés" ,"moi je suis pas un opprimé" ,"alors t'es un oppresseur, mais il y a sans doute des opprimés dans la salle, qu'est-ce que vous en pensez ? " Parce que je triangule tout le temps. "Ouais, disent les filles, c'est une pute". Qu'est-ce que ça veut dire ? La prostitution ? Non, c'est une fille facile, elle couche avec tout le monde. Et lui il couche avec tout le monde, ouais mais il a le droit. Ah bon, lui il a le droit et pas elle. »*

---

[32] Un documentaire intitulé "Filles et garçons" au collège, distribué par l'Observatoire, donne à voir concrètement ce théâtre-forum.

Il convient ici de souligner que cette pédagogie de la « conscientisation » s'accompagne d'un encadrement des formes de la prise de la conscience, les élèves étant guidés vers la formalisation des asymétries systémiques entre filles et garçons, voire même du système de domination masculine. Lilian Mathieu souligne à ce titre ce qu'il considère être une aporie de la théorie de la conscientisation :

> *« parce qu'elle présuppose la "prise de conscience", par les dominés, de quelque chose qu'eux-mêmes ignorent nécessairement mais que, par contre, savent pertinemment ceux qui les soutiennent (au final seuls juges de la validité de ce dont il fallait prendre conscience), elle contribue à doter les seconds d'une complète maîtrise du sens et des formes que doit prendre la "libération" des premiers. » (Mathieu, 2002 : 270).*

L'encadrement de la production artistique des collégiens est également une dimension fondamentale du dispositif pour l'Observatoire. Claire B. explique que ces créations doivent constituer autant d'outils de prévention, et qu'à ce titre, elles sont examinées et remaniées si besoin une dizaine de jours avant la restitution finale où sont présents des représentants de toutes les instances partenaires, du Conseil général au Tribunal d'Instance du département. L'Observatoire se donne ainsi la possibilité d'« améliorer » les productions des élèves dans le sens d'un message plus clairement antisexiste, suite à la diffusion interrompue d'un film sur le mariage forcé à l'issue malheureuse :

> *« L'année dernière, on a eu la vidéo d'un établissement au dernier moment, sur le mariage forcé, et ça se termine par un suicide. C'est pas possible de montrer ça à des élèves. On peut pas dire que la seule solution d'un mariage forcé c'est le suicide. C'est impensable. On a dû de façon un peu catastrophique couper le film en plein milieu. Il vaut mieux travailler avant, quitte à voir avec les élèves pour qu'ils modifient. On peut pas dire que le seul moyen de se sortir des violences c'est le suicide, c'est pas pensable. On peut dire qu'il y a des portes qui s'ouvrent, des possibilités, mais on peut pas terminer comme ça.»*

Suite à l'entretien avec Claire B., nous avons eu l'occasion de voir les meilleures affichées sélectionnées pour l'année 2012, et plus intéressant encore, les remaniements opérés sur l'une de ces affiches : le but de cette affiche était de dénoncer les messages sexistes, voire violents dans certains textes de rap. Aussi, l'affiche représentait une silhouette de rappeur qui occupait presque toute la surface, écrasant avec son pied une petite figure féminine et déclamant des propos crus, grossiers et violents[33]. S'en suit un message invitant à refuser le sexisme des textes de rap : « Et toi tu sais ce que tu écoutes? » L'affiche a été refaite de sorte que de sorte que la femme écrasée résiste en soulevant le pied, et les propos du

[33] Le message délivré par le rappeur était le suivant : « C'est pour ton cul et ta chatte qu'on t'aime, chienne ».

rappeur ont été supprimés au profit du message de résistance aux textes sexistes. Claire B. souligne que les propos sexistes et violents initialement attribués au rappeur ne peuvent constituer une dénonciation claire pour des collégiens qui n'ayant pas participé aux ateliers de travail de déconstruction des stéréotypes, l'entendraient au premier degré. Les productions des collégiens doivent constituer des outils de prévention, et être travaillées voire ré-orientées dans ce but.

Compte-rendu d'observation du mardi 15 mai, restitution des travaux jeunes contre le sexisme.

Ernestine Ronai donne la parole à Gilles Garnier, conseiller général en charge de l'Observatoire. Il salue le travail de l'Observatoire, en ce que dans ce département, « à chaque fois qu'une femme subit des violences de son conjoint, de son mari, de son ex, il y a une réaction ».

Commentaire de la collégienne assise à côté de moi : « ou de son copain, tout simplement. »

GG : « dans quelques années vous aurez envie de fonder une famille, d'avoir un copain, une copine, il faut dépasser « les filles restent à leur place », « les garçons restent à leur place ». L'essentiel c'est l'éducation. Plus les femmes sont libres, plus les hommes sont libres ».

La présentation débute par des slams du collège Barbusse, dont le dernier est déclamé par un garçon pour dénoncer « les hommes qui se font servir par leur femme ».

E. Ronai enjoint les filles qui ont slamé à se montrer au public: « montrez-vous, les filles, même les voilées » (une seule fille porte un couvre-chef qui est un bandana). Le garçon qui déclamé le dernier slam revient pour le dire à nouveau.

E. Ronai demande à la salle : « Qu'est-ce que ça vous a apporté ? Est-ce que ça fait écho dans la salle ? On dit bravo alors ». Elle délivre des informations sur les mariages forcés et insiste sur le rôle de relais des collégiens.

Puis une adolescente lit des interviews d'un garçon et d'une fille qui se forment à un métier du sexe opposé, lecture par une fille, sur le thème : « Les métiers ont-ils un sexe ? »

Ernestine Ronai interroge la lectrice : « alors finalement, les métiers ont-ils un sexe ? » Elle répond : « bien sûr que non »

Succède alors une scène de théâtre sur sport et sexisme, avec des filles boxeuses et footballeuses et un garçon qui fait de la danse et serait donc gay (seule allusion à l'homosexualité supposée, et non réelle). La saynette se conclut par un slogan : « au-delà des apparences, égaux dans nos différences »

ER : « Peut-être on peut se dire que ces jeunes nous invitent à changer de mentalité et à faire librement nos choix. ».

La question des apparences est justement abordée par un rap de deux garçons, l'un convainc l'autre qu'il n'a pas à parler d'une fille comme d'une « salope » à cause de sa tenue vestimentaire. Ensuite par un court-métrage mettant en scène une fille qui passe son samedi à s'occuper de son physique sans prendre le temps de manger davantage que deux glaçons pour ne pas grossier. Dans la dernière image, elle a rendez-vous avec un ami qui affirme avoir passé « une super journée »).

Des affiches sont projetées, les collégiens ont des exclamations de dégoût devant des affiches qui représentent des couples homosexuels.

À l'issue de ces présentations, intervient Henriette Zoughebi, vice-présidente du Conseil Régional d'Ile-de-France, en charge des lycées et des politiques éducatives : « vous parlez juste . Chacun-e d'entre nous a un rôle à jouer. Il y a des images et c'est avec ces images qu'on crée des inégalités dans la famille mais aussi au travail. Liberté, égalité, vous l'avez très bien montré, ça marche ensemble. » Elle reprend à son compte le slogan « égaux dans la différence. »

Enfin la parole est donnée au Président du tribunal de grande instance de Bobigny, qui explique que la passerelle Marie-Claire en face du tribunal fait allusion au procès de l'interdiction d'avorter en 1972, et que « ce n'est pas si vieux. ». Il ajoute : « « Egaux dans la différence » dit bien que le racisme et sexisme se ressemblent. Venez au tribunal et vous verrez jusqu'où peuvent mener des représentations sexistes. » Ce sont les violences conjugales qui sont ici sous-entendues.

L'après-midi se conclut par un slam collectif : « jeunesse d'aujourd'hui nous sommes les humains de demain ».

À la sortie je reconnais Danièle N., à qui je demande son avis sur les productions : elle n'aime pas le slogan « égaux dans la différence. » Dans le rap sur l'apparence vestimentaire des filles, l'un des garçons dit des choses très violentes puis change d'avis. On ne suit pas ses cheminements, sa déconstruction. Il faudrait avoir des encadrants féministes. Elle déplore que contrairement aux élèves les personnels de l'Education Nationale ne sont pas contraints d'assister au théâtre-forum. Nous prenons rendez-vous pour un entretien.

En ce sens, l'analyse des productions des collégiens peuvent être interprétées comme des messages validés par l'Observatoire, et porteur des idées que souhaite véhiculer l'Observatoire. **L'accès à ces productions pour les années 2009, 2011 et 2012 montre que l'on peut mettre en évidence deux messages principaux[34] : d'une part, la liberté de choisir son identité au-delà des stéréotypes de genre, pour les métiers, pour les activités culturelles et sportives ; d'autre part le *continuum* entre stéréotypes de genre et violences, plus particulièrement les violences conjugales qui sont presque constamment sous-entendues derrière les expressions de « violences de genre » et de « violences sexistes ».**

La liberté de choisir est ainsi illustrée par une saynète où une fille fait de la boxe alors qu'un garçon fait de la danse. Ce garçon est d'ailleurs suspecté d'être « gay » par ses camarades, jusqu'au moment où sa copine va apparaître dans la saynète – l'homosexualité réelle n'est presque jamais représentée. L'homosexualité supposée du jeune homme n'est en effet qu'apparente et c'est la transgression de

[34] Nous ne développerons pas dans le détail l'analyse de ces productions, en revanche, pour incarner davantage ces productions artistiques des collégiens, nous joignons en annexe des exemples de slams.

genre qui est mise en exergue davantage que l'identité sexuelle. La scène se conclut par un slogan : *« au-delà des apparences, égaux dans nos différences »*.

En outre, c'est le couple hétérosexuel qui est à la fois le modèle implicite et le lieu des violences à combattre. Les interventions des élus et partenaires de l'Observatoire en témoignent. En introduction à la journée de restitution des ateliers du 15 mai 2012, Gilles Garnier, conseiller général en charge de l'Observatoire, salue le travail accompli qui aboutit à ce que *« dans ce département, à chaque fois qu'une femme subit des violences de son conjoint, de son mari, de son ex, il y a une réaction »*. La collégienne assise à côté de nous s'est alors tournée vers une autre collégienne pour dire : *« ou de son copain, tout simplement. »* Les violences sont souvent restreintes au cadre conjugal, ce qui donne lieu aux réactions spontanées que l'on a pu entendre. Et la déconstruction des stéréotypes de genre acquiert une valeur dès lors qu'elle empêche ces violences, comme en témoigne l'allocution conclusive de cette journée, prononcée par le Président du tribunal de grande instance de Bobigny, qui interpelle les collégiens présents dans les termes suivants : *« Venez au tribunal et vous verrez jusqu'où peuvent mener des représentations sexistes. »* Ce sont exactement dans les mêmes termes que le Président adjoint du tribunal, Patrick Poirret, avait conclu l'édition de 2009 **:** *« Ces attitudes que vous avez critiqués, pour le moment vous pouvez peut-être les tolérer mais ce sexisme notamment, va conduire inévitablement aux viols collectifs, aux violences conjugales, aux coups et blessures. »*[35]

En définitive, déconstruire les stéréotypes sexistes, ce serait avoir la possibilité d'une plus grande latitude de comportements par rapport aux assignations de genre, au sein du couple hétérosexuel. Dans les discours politiques, se produit un glissement des stéréotypes sexistes aux violences conjugales. Mais plus encore, on peut analyser ces discours sous l'angle de la politisation républicaine du sexisme et de l'antisexisme, qui se distingue d'autres formes de politisation de ces enjeux tels qu'ils sont portés par l'Observatoire et le Planning familial.

Des définitions et des politisations différenciées du sexisme et de l'antisexisme

Que signifie la « politisation » du sexisme et de l'antisexisme? La politisation des violences conjugales par le mouvement féministe a constitué une

[35] Deuxième rencontre départementale "Jeunes contre le sexisme", 14 mai 2009, p. 30.

« requalification » de ces violences considérées comme privées, « en désignant certains actes dans le couple comme des violences intolérables » et a « subverti collectivement différentes frontières sociales, en premier lieu celle séparant le public du privé. » (Herman, 2012 : 116). Le terme de « violences de genre » traduit ce même processus de politisation des violences, mais dans le cas présent, c'est le terme de « sexisme » qui définit le problème des violences. En outre, comme l'a montré Marylène Lieber, l'existence de la politisation féministe des violences n'empêche en rien le déploiement d'une approche « généraliste » qui occulte les rapports sociaux de sexe sous-jacents aux violences faites aux femmes.

La requalification des violences, de problème privé en problème public, correspond à une définition de la politisation désormais classique en sciences politiques, celle de Jacques Lagroye. Cette approche a été discutée par Camille Hamidi qui montre que les entreprises de requalification ne sont possibles que lorsque les acteurs sociaux entretiennent une proximité certaine avec le champ politique – ce qui est le cas de la plupart des acteurs et actrices engagés dans le dispositif que nous étudions. Camille Hamidi propose une conception élargie de la politisation, attentive aux processus à l'œuvre dans les discours des profanes du champ politique, qui s'avère pertinente pour saisir les formes différentes que peut prendre la politisation du sexisme. Selon elle, deux éléments significatifs peuvent être repérés : « la référence aux principes généraux devant régir une société, ou […] la montée en généralité, et la reconnaissance de la dimension conflictuelle des positions adoptées (au sens où le locuteur admet l'existence de clivages sur la question en jeu et non pas au sens où il mobiliserait nécessairement un registre discursif revendicatif ou contestataire.) » (Hamidi, 2006 : 10). Politiser le sexisme, au-delà des violences, c'est tout d'abord considérer qu'il ne s'agit pas d'une valeur « personnelle », individuelle, portée par des individus spécifiques, mais d'un problème public à combattre. Le sexisme est politisé car il devient l'affaire de tous, dès le collège. Une affaire de justice sociale et d'égalité à laquelle tout le monde n'adhère pas, néanmoins, comme en témoignent les pratiques, et c'est là où intervient le critère de conflictualité. Qui est sexiste et qui ne l'est pas, selon quels critères ? Et qui faut-il éduquer en priorité à l'antisexisme? Tels sont les deux aspects conflictuels de la politisation du sexisme. Dans la focale qui va être portée sur les personnes à éduquer en priorité à l'antisexisme, les enseignants sont évoqués en dernier lieu, mais s'agissant des premiers visés, les collégiens, certains points de vue mettent l'accent sur les garçons, d'autres sur les filles, ou enfin sur l'ensemble des collégiens et collégiennes.

Politisation républicaine

Lors des restitutions des créations des collégiens, l'antisexisme est présenté comme une *doxa* républicaine qui fédère l'ensemble des partenaires. Henriette Zoughebi, vice-présidente du Conseil Régional d'Ile-de-France en charge des lycées et des politiques éducatives, résume les travaux présentés le 25 mai 2012 en soulignant qu' « il y a des images et c'est avec ces images qu'on crée des inégalités dans la famille mais aussi au travail. » Elle ajoute « Liberté, égalité, vous l'avez très bien montré, ça marche ensemble » et reprend à son compte le slogan de la pièce de théâtre sus-mentionnée, « au-delà des apparences, égaux dans nos différences ». Ce slogan, s'il a été énoncé par les collégiens, correspond exactement au discours tenu par Henriette Zoughebi l'année précédente, dans lequel elle élabore une définition du sexisme :

> *« Le sexisme, vous le savez, c'est l'instrumentalisation des différences biologiques entre les filles et les garçons sur laquelle on fait reposer les inégalités. Or, nous sommes tous et toutes différent-e-s. Il y autant de différence entre une fille et un garçon, qu'entre 2 garçons ou 2 filles. […] Pourtant, nous sommes toutes et tous égaux. »*[36]

Les rencontres « Jeunes contre le sexisme » établissent ainsi une *doxa* des définitions du sexisme et de l'antisexisme, au sens où elles opèrent une mise en cohérence des objectifs des différents partenaires : des objectifs de l'Observatoire de lutte contre les violences sexistes ; des objectifs nationaux de lutte contre les violences conjugales, portés aussi bien par les politiques que par les représentants de l'institution juridique ; des objectifs des politiques éducatives, représentées par Henriette Zoughebi ; et enfin, des associations sur lesquelles s'appuient ces actions de prévention, comme le Planning familial. Or, cette opération de mise en cohérence transforme le sens investi par le Planning familial dans le travail accompli à l'occasion du théâtre-forum, lequel inaugure l'ensemble du processus « jeunes contre le sexisme ».

À l'issue de la journée de restitution « Jeunes contre le sexisme », nous rencontrons Danièle N., figure incontournable de l'ensemble du dispositif. Comédienne à l'origine, fondatrice du théâtre-forum intitulé « X=Y ? », Danièle N. n'est pas entièrement convaincue par le travail de déconstruction opéré par les professionnels qui encadrent les ateliers. Elle prend l'exemple d'un rap où deux garçons se répondent, l'un traitant de « salope » une fille en mini-jupe et l'autre lui démontrant qu'il a tort. Le premier garçon abdique immédiatement tout discours sexiste, sans que l'on suive « son cheminement » selon Danièle N.

---

[36] Quatrième rencontre départementale "Jeunes contre le sexisme", 23 mai 2011, p. 8.

Tout d'abord financé par le Planning familial, le théâtre-forum a ensuite bénéficié du soutien de l'Observatoire lorsque celui-ci a été créé, avant d'être intégré dans le dispositif « Jeunes contre le sexisme ». Néanmoins, cette intégration n'annihile pas les oppositions théoriques et politiques. Une opposition se fait jour entre deux grandes logiques discursives : d'une part, une logique centrée sur les individus, tous et toutes soumis-e-s à des assignations de genre dont ils peuvent faire le choix individuel de se défaire ; d'autre part, une logique fondée sur le postulat théorique du féminisme matérialiste et des rapports sociaux de sexe, c'est-à-dire de la domination de la classe des hommes sur celle des femmes, domination qui ne peut être combattue que collectivement. Au sein du dispositif « Jeunes contre le sexisme », la première logique est portée tant par l'Observatoire que par les élus et les représentants de l'État présents aux restitutions finales des travaux des collégiens, tandis que la seconde logique est représentée par Danièle N. et Maëlle F., animatrices du Planning familial.

Assignation de genre vs domination masculine : les conceptions profanes du genre qui conduisent à des politisations féministes du sexisme différenciées

Les divergences d'approche s'avèrent être particulièrement aiguës quant à la question des coûts de la domination masculine : ces coûts sont-ils symétriques pour les garçons et pour les filles? Selon Claire B., salariée de l'Observatoire en charge des rencontres « jeunes contre le sexisme », filles et garçons sont égaux face au phénomène de « la rumeur » :

> *« des jeunes ont expliqué que parce qu'ils s'habillaient pas comme les autres, pas avec des T shirts mais avec des petites chemises ajustées, parce qu'il se faisaient la bise entre garçons, ils étaient complètement éjectés. Donc, l'idée c'est surtout ne participez pas à cette rumeur. »*

« La rumeur » se définit comme une stigmatisation d'un ou d'une jeune sur le principe d'éléments de sa vie privée jugés disqualifiants et diffusés entre pairs, notamment par le moyen des réseaux sociaux sur Internet. La rumeur peut amener à la construction d'une « réputation » qui touche plus particulièrement les jeunes filles stigmatisées comme « pute » parce qu'elles auraient eu des relations sexuelles multiples, avérées ou non. La « rumeur » reconduit le plus souvent les stéréotypes de « l'ordre hétérosexuel», pour reprendre le titre d'un article d'Isabelle Clair (2012), selon lesquels les filles doivent évitées d'être considérées comme des « putes » et les garçons comme des « pédés ». Or, si les assignations de cet ordre pèsent également sur les garçons, il n'en demeure pas moins que les places ne sont pas symétriques dès lors que l'on considère qu'il y a des dominées et des

dominants. Danièle N. distingue ainsi le fait de subir une *assignation* de celui de subir une *oppression* :

> *« Ça peut permettre à des garçons de se dire "moi j'ai pas envie de ça, j'ai envie d'un rapport d'égalité avec une fille", de se libérer d'une assignation, mais pas d'une oppression. Il n'y a rien à faire, c'est pas la même chose. Les femmes sont soumises à une domination masculine, ça veut pas dire que j'en ai après les garçons. Ça peut permettre aux garçons de pouvoir sortir de leur groupe et des assignations dans lesquelles ils sont et d'avoir des relations apaisées et épanouissantes avec des femmes et des hommes. »*

Les différences de point de vue portent également sur l'évaluation ce que serait une action de prévention satisfaisante. Pour Maëlle F., une action réussie soulève une prise de conscience collective du système de la domination masculine :

> *« Ça voudrait dire que le jeune a identifié un morceau de système, qu'il aurait senti qu'il y a un système. C'est quand ils vont parler au pluriel, "nous les filles", et pas "c'est dégueulasse je t'ai rien fait". "Arrête, nous les filles on en a marre de se prendre des mains aux fesses", pour prendre la première scène. […] Mais bon, on les aide. Je vais dire "nous les filles", pourtant beaucoup de choses me séparent des filles de 14 ans ! »*

Danièle N., quant à elle, met en exergue les situations où garçons et filles réunis dénoncent un système :

> *« Les filles interviennent, "je vais demander à mon frère de te casser la gueule parce que tu m'as mis la main aux fesses". Et puis des garçons disent "moi j'en ai marre d'être le frère, il faut tout le temps que je la surveille et si je la surveille pas bien c'est moi qui me fait engueuler par le père." Quand on arrive à ça c'est le bonheur, les filles qui disent "quoi ? moi j'en ai marre que tu me contrôles et toi t'en as marre de me contrôler, arrêtons". »*

Mais l'action de prévention réussie ne suscite pas les mêmes effets chez les filles et chez les garçons selon Maëlle F., conséquence de leur asymétrie de position dans les rapports sociaux de sexe :

> *« Les garçons ce serait par rapport à leur propre assignation. Du coup c'est plus individuel, c'est compliqué de le lier à un truc collectif qui n'existe pas. "Je voudrais pouvoir avoir le droit de", de laisser ma copine conduire, de pleurer, de dire bisous au téléphone devant mes potes. Ce serait qu'ils entendent l'existence des filles en matière de sexualité. Qu'il y a aussi un plaisir pour les filles. »*

Se pose dès lors la question des effets escomptés de la prévention, en l'absence d'une évaluation des actions que toutes appellent de leurs vœux, sollicitant l'appui d'universitaires pour réaliser cette évaluation. Ces effets escomptés de la prévention soulève une problématique beaucoup plus générale en termes de conceptions de l'éducation et de la lutte contre les violences à l'école, au-delà du genre : celle de la responsabilisation des élèves.

Peut-on et faut-il responsabiliser les jeunes individuellement?

Analyser les objectifs défendus par l'Observatoire et le Planning familial en matière de prévention des violences envers les femmes nécessite de rappeler qu'historiquement et sociologiquement, le féminisme n'est pas un corpus d'idées monolithique, et qu'il repose non seulement sur des interprétations différenciées de la domination masculine et de la résistance à celle-ci, mais encore sur des pratiques sociales de résistance multiples. Parmi ces pratiques sociales possibles, Claire B. privilégie la diffusion de conseils pratiques par des jeunes qui ayant été formé à l'antisexisme, peuvent constituer des relais efficaces :

> *« Les jeunes les premières années nous disaient "vous vous rendez pas compte mais vous nous avez écouté, et vous êtes pourtant des adultes". Et quand on vous dit ça, c'est que ce que vous allez dire, eux aussi vont en être porteurs. Non, on n'a pas de possibilité de savoir ce que ça devient, et je pense que c'est des choses qui les ont changés. […] Je peux pas vous dire que ces jeunes sont partis avec la bonne parole en bagage, je suis sûre que non en plus, c'est trop difficile. Par contre, s'ils ont un copain ou une copine en difficulté, ils sauront peut-être pas forcément quoi dire, mais vers qui diriger. De façon très individuelle. C'est ce qu'on espère. »*

Ce mode de diffusion de l'antisexisme n'est pas forcément inopérant puisque, comme l'ont montré Catherine Achin et Delphine Naudier (2009) au sujet des trajectoires de féministes « ordinaires » des années 70, la diffusion par capillarité des modes de résistance à la domination masculine a pu faire ses preuves. L'un des apports de cette histoire sociale des idées féministes réside dans la mise au jour du rôle joué, de manière contre-intuitive, par les groupes Tupperware, qui ont constitué un support de circulation d'une parole féminine et de prise d'autonomie. De ce fait, la sociologie politique montre qu'il n'y a pas une seule manière, individuelle ou collective, de se déprendre du système de la domination masculine. Claire B. ne se définit pas comme féministe, contrairement aux comédiennes et militantes du Planning familial, et valorise davantage son action professionnelle en santé scolaire dans les écoles, puis au Conseil Général. Néanmoins, ce n'est pas une opposition terme à terme entre un positionnement féministe et un autre, « antisexiste », qui serait « moins féministe ». En premier lieu parce que comme on l'a vu, les résistances individuelles des garçons sont valorisées par toutes. En second lieu, les prises de positions de Danièle N. et de Maëlle F. ne sont pas représentatives de leur association en tant que telle : bien qu'elles se réclament de l'éducation populaire et du féminisme, principes inscrits dans les statuts du Planning familial, elles ne portent pas le même point de vue que des représentantes l'association au niveau national. En témoignent par exemple les propos d'Alice Collet, membre du Planning familial et intervenante en milieu scolaire, qui revendique une approche en termes de refus individuel de la violence lors de son audition parlementaire :

« Pour les jeunes, il est important de faire des parallèles avec le racisme et de leur dire que, pour abolir l'esclavage, on ne s'est pas appuyé que sur les noirs. Il a fallu des noirs et des blancs, des hommes et des femmes. Pour lutter contre le sexisme, c'est pareil : il faut compter sur tous ceux qui ne font pas le choix individuel de la violence pour gérer leurs relations avec les autres. »[37]

Le véritable objet d'opposition réside donc dans la pertinence de responsabiliser les jeunes – et plus particulièrement les garçons – individuellement. Pour Maëlle F., *« il est aujourd'hui impossible pour un mec de 14 ans de faire le choix de pas être sexiste. […] Il faut que tu piges l'intérêt à pas l'être. Moi j'ai l'intérêt à être l'égale des mecs, de même que les filles de 14 ans elles ont intérêt. »*

Tel n'est pas le point de vue exprimé par Patrick Poirret, Procureur adjoint au Tribunal de Grande Instance de Bobigny, en conclusion des rencontres « Jeunes contre le sexisme » du 14 mai 2009 :

« Je veux aussi dire aux garçons qui sont minoritaires dans cette salle, que le choix du respect, ce n'est pas être du côté des filles, c'est simplement être du côté des hommes au sens large du terme avec un grand « H ». Vous pouvez vous regarder dans une glace le matin, pas parce que vous vous comportez comme les autres, que vous allez finir par suivre la file habituelle et être comme les autres, paraître comme les autres. Soyez ce que vous avez choisi d'être, comme vous avez choisi de dire aujourd'hui ce que vous souhaitiez. Cette parole vous ouvrira votre chemin d'homme. »

L'un des points conflictuels majeurs autour de la politisation de la lutte contre le sexisme réside dans la croyance en la possibilité de l'action individuelle. Selon Maëlle F. : *« Le changement de mentalité c'est pas un par un. C'est une possibilité de lecture qu'ils auraient, d'où la nécessite de la prise en compte de tout le corps enseignant. »*

La diffusion des idées antisexistes ne se ferait donc pas « un par un » mais par la légitimation sociale et institutionnelle d'un autre système de pensée. C'est la conception même de la prévention qui est sujette à débat, puisque dans une perspective ancrée dans une tradition d'éducation populaire, il ne s'agit pas de diffuser des idées, mais de créer des conditions de possibilité d'une prise de conscience collective. À cette fin, Danièle N. a mis en place un autre théâtre-forum à destination des professionnels et sollicite des réunions avec les enseignants avant de jouer « X=Y? » devant les collégiens.

---

[37] Procès verbal du 16 juin 2009 de la mission d'évaluation des politiques de lutte contre les violences faites aux femmes.

Conclusion

Pour conclure sur les modes différenciés de politisation du sexisme dans le dispositif « Jeunes contre le sexisme », on peut noter des discontinuités – davantage que des oppositions – entre trois formes de politisation du sexisme et de la lutte contre le sexisme :

1. une politisation républicaine portée par les élus et représentants des institutions de l'État, fondée sur une représentation symétrique des assignations de genre pesant sur les filles et les garçons et responsabilisant davantage les garçons face aux violences conjugales ; dans cette optique, le sexisme est contraire aux principes républicains d'égalité et de liberté et c'est à ce titre qu'il doit être combattu.
2. une politisation féministe pratique et réformiste dans les discours de l'Observatoire, visant à transmettre des « bonnes pratiques » aux jeunes (« ne diffusez pas de rumeur », « il y a une solution aux mariages forcés »). Ce mode de politisation du problème repose également sur une perception des assignations de genre qui tend à établir une symétrie entre filles et garçons sur certains aspects, mais la responsabilité de la lutte contre le sexisme est partagée par les filles et les garçons.
3. Une politisation féministe sur le mode de la prise de conscience collective, visant à créer une conscience de genre chez les filles, est portée par des militantes du Planning familial. L'asymétrie entre la position des filles et des garçons dans les rapports sociaux de sexe est clairement énoncée : les garçons subissent certes des assignations, mais seules les filles subissent une oppression dans le cadre du système de domination masculine. Les garçons peuvent résister individuellement et prendre conscience de leur position de dominant. Mais seules les filles semblent pouvoir s'organiser collectivement. En filigrane, la responsabilité de la lutte contre la domination masculine repose bien davantage sur les filles dans cette perspective.

Ainsi, la responsabilité entre filles et garçons constitue le point différenciateur entre ces trois modes de politisation du sexisme et de sa déconstruction. Ce que l'on a dénommé la politisation « républicaine » du sexisme s'inscrit dans une filiation théorique et discursive plus large sur la lutte contre les violences à l'école et par l'école. Cécile Carra et Daniel Faggianelli (2011) soulignent l'omniprésence dans les textes officiels d'un « esprit républicain qui se cherche dans les appels à la ″responsabilité″ et au ″respect″. »

En témoigne la circulaire de 2006 sur les Comités d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté [c'est nous qui soulignons en gras] :

« 2. 1. Prévention de la violence

[…]

Les actions éducatives visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne, qu'elles soient liées à la protection de l'enfance, aux actes à caractère raciste ou antisémite (9), aux comportements sexistes et homophobes, aux violences sexuelles (10) ou encore aux pratiques de bizutage (11) doivent y trouver toute leur place.

[…]

Éducation à la santé et à la sexualité, et prévention des conduites à risques
Dans chaque établissement scolaire, le CESC définit un programme d'éducation à la santé (14), à la sexualité (15) et de prévention des conduites à risques (16), notamment des conduites addictives.

Les activités éducatives définies par le CESC doivent être adaptées en premier lieu aux attentes et aux besoins des élèves et plus largement aux enjeux actuels de santé publique et aux enjeux de société. ***Elles ont pour objectifs communs, la prévention, la responsabilité, le respect mutuel et la formation des jeunes à la vie sociale, qui rejoignent les objectifs de l'éducation à la citoyenneté.*** *Elles visent à développer le plus tôt possible chez les élèves une réflexion destinée à favoriser l'adoption de* ***comportements responsables au plan individuel et collectif. »***

En outre, l'égalité dans la différence comme *doxa* républicaine est un discours historiquement constitué : Juliette Rennes (2007) a montré comment, dans les controverses autour de l'accès des femmes aux professions de prestige sous la IIIe République, la différence des sexes s'instaure comme un impensé doxique indépassable. En régime d'égalité formelle, c'est la référence à la nature qui permet de soutenir le maintien d'inégalités en droit. Par ailleurs, pour les modes de politisation féministes qui s'opposent sur les théories du genre et des modes de résistance, individuels ou collectifs, à la domination masculine, il s'agit de partitions héritées des oppositions internes au mouvement féministe des années 70 (Bereni, 2006), mais également des différences entre une politisation féministe par les voies du militantisme, et une politisation féministe via le féminisme d'État, comme en témoigne l'exemple de la salariée de l'Observatoire qui s'est appropriée la question du sexisme par sa trajectoire professionnelle et l'obtention d'un poste à l'Observatoire.

Cet exemple local de l'Observatoire nous amène à revenir aux définitions du sexisme établies récemment par l'Education nationale dans des documents de littérature grise ou à destination des formateurs. Il est particulièrement intéressant de constater que des définitions du sexisme et des violences sexistes émergent à partir du problème des violences à l'école. Deux documents officiels récents proposent une définition du sexisme, fait inédit dans les documents de l'Éducation nationale relatifs à l'égalité des sexes, ceci parce que le sexisme est considéré

comme la racine des violences sexistes à l'école. Le rapport sur les discriminations à l'école de 2010 pose la définition suivante :

> *« le sexisme pose une différence de statut et de dignité entre l'homme et la femme. Il définit un rapport hiérarchique entre les deux sexes, qui se décline dans les champs social, moral, politique, religieux, philosophique, économique. En s'appuyant sur des attentes normatives, il attribue à chaque sexe des caractéristiques culturelles dites naturelles. Hommes et femmes existent ainsi dans une opposition qui s'énonce en termes de différences auxquelles correspondent des statuts, des rôles, des comportements... »*[38]

Cette définition repose sur un des trois modes de relation entre sexe et genre identifié par Nicole Claude-Mathieu comme « le genre construit le sexe ». Le sexisme s'appuie ici sur une définition du genre entendu comme une division binaire arbitraire et hiérarchique. En revanche, la définition proposée par un document tout aussi récent, le guide à l'usage des formateurs « Comportements sexistes et violences sexuelles », s'appuie sur une autre conception des rapports sexe/genre, en dépit des proximités langagières apparentes entre les deux définitions du sexisme :

> *« le sexisme définit un* ***rapport plus ou moins hiérarchique*** *des deux sexes et, à ce titre, couvre une forme de catégorisation sociale, morale, politique, religieuse, philosophique, économique, qui impose des normes de comportements aux deux sexes,* ***et dont les deux sexes peuvent également souffrir. Autrement dit le sexisme se caractérise par le fait d'être discriminé en fonction de son sexe.*** *Le sexe est une différence biologique. Le concept de genre, par opposition au sexe, renvoie à la construction sociale des différences entre hommes et femmes. Il se réfère à la répartition des rôles masculins et féminins dans une société donnée, à un moment donné. »*[39] *[c'est nous qui soulignons en gras]*

Ici, le genre symbolise le sexe et la dimension hiérarchique du système de genre n'est plus aussi clairement affirmée, elle serait même niée dans l'affirmation que les deux sexes pâtissent de manière égale du sexisme. En outre, ces deux documents proposent une définition des violences sexistes, détachée des violences homophobes. Selon le rapport contre les discriminations, les violences sexistes

> *« recouvrent le sexisme ordinaire, qui traduit les stéréotypes par des mots, des gestes, des comportements pouvant aller jusqu'aux actes violents, qui excluent ou infériorisent les femmes. Elles recouvrent aussi le phénomène du harcèlement qui peut prendre un caractère discriminatoire. »40*

---

[38] Rapport p. 16.

[39] Comportements sexistes et violences sexuelles, p. 9.

[40] Idem, p. 17

À nouveau, le document de formation se distingue du rapport précédent en différenciant les formes verbales de sexisme des violences à proprement parler :

> *« notre société est basée sur le respect de soi et des autres, il est dangereux de laisser passer sans réagir des comportements sexistes, y compris des paroles qui paraissent inoffensives parce qu'elles sont passées dans le langage courant. Chaque fois que l'on parle de façon sexiste de l'autre, cherchant ainsi à le rabaisser ou à instaurer un rapport de force, on entre dans un engrenage qui peut amener, à terme, un jour ou l'autre, à d'autres formes plus graves de violences. »*

Dans ce cas, les comportements sexistes ne sont pas des violences en soi mais peuvent y conduire. Ces définitions formalisées des violences interrogent notre recherche sur la définition des violences, d'autant plus que dans la notion de « violences de genre » ou de « violences liées au genre », il ne s'agit pas seulement de sexisme mais aussi de norme hétérosexuelle. Relier ces définitions aux modes de politisation du sexisme que l'on a pu distinguer finement pour le dispositif en Seine-Saint-Denis permet de mettre au jour les enjeux de lutte, de compromis ou encore les points aveugles sous-jacents. Les différents fils conducteurs qui traversent les discours de politisation du sexisme révèlent également les intersections de différents pans d'action publique, mais surtout la prégnance de la construction du problème des violences de genre, entendues comme violences envers les femmes et surtout comme violences conjugales. Ce mode de problématisation a pour conséquence de laisser de côté les violences homophobes, et plus particulièrement lesbophobes. L'articulation entre sexisme et homophobie est l'un des enjeux défendu par l'actuelle chargée de mission aux violences de genre de la Délégation ministérielle aux violences scolaires, Johanna Dagorn, qui affirme que sexisme et homophobie reposent sur un même processus de dévalorisation de ce qui est considéré comme "féminin".[41]

Plus encore, à insister sur les violences dans le couple hétérosexuel, sont occultées les autres formes de violences de genre et les autres formes de relations amoureuses et sexuelles. Enfin, les modes d'action publique actuellement engagés n'évitent pas une sur-responsabilisation des filles : que ce soit dans une approche féministe qui souhaite voir les filles prendre conscience collectivement de leur domination, ou dans une approche qui sensibilise les individus, le risque est de sur-responsabiliser les filles. C'est ce que soulevait le Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale « De la mixité à l'égalité à l'école, au collège et au lycée »[42] en mettant en scène le scénario 6.3 : “Lors de son intervention

---

[41] Entretien avec J. Dagorn, 20 décembre 2012.

[42] HS n°10 du 2 novembre 2000

annuelle, le planning familial demande à n'avoir que les filles parce que les garçons sont trop difficiles à tenir, et peu ou pas intéressés". Le Bulletin Officiel souligne que cette situation a pour conséquences que :

- les garçons ne sont pas responsabilisés ;
- on renforce l'idée que la contraception, l'éducation à la sexualité est l'affaire des filles ;
- on ne préjuge pas les filles et les garçons à assumer leur sexualité de manière également responsable.

C'est donc bien la co-responsabilité des garçons et des filles dans les relations amoureuses et dans la sexualité qui permettrait de sortir de l'un des stéréotypes les plus ancrés dans les pratiques, la responsabilité des filles puis des femmes dans les relations amoureuses, et d'éviter ainsi des rôles sexués clivés qui sont précisément générateurs de violences.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Achin C., Naudier D. (2009). La libération par Tupperware ? Diffusion des idées et pratiques féministes dans de nouveaux espaces de sociabilité féminine, *Clio. Histoire, femmes et société. 29,* p.131-140.

Bereni L. (2006). Les féministes françaises et la "parité". Permanences et renégociations des partitions héritées de la décennie 1970. *I*N Lacroix B., Cohen A., Riutort P. (Dir.). *Les formes de l'activité politique. Éléments d'analyse sociologique (XVIIIe - XXe siècles)*. Paris : PUF.

Carra C., Faggianelli D. (2011a). *Le carrousel des violences à l'école*. Arras : Artois presses université.

Carra C., Faggianelli D. (2011b). *Les violences à l'école*. Paris : PUF, collection « Que sais-je ».

Clair I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel, AGORA DEBATS/JEUNESSES. *60*, p.67-78.

Collovald A. (2001). Des désordres sociaux aux violences urbaines. La dépolitisation du débat sur l'immigration. *ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES* SOCIALES. *136-137,* p.104-115.

Dauphin S. (2008). Promotion de l'égalité des sexes en France : continuité et rupture. *Cahiers du Genre. 44,* p. 139-164.

Dauphin S. (2010). L'État et les droits des femmes : des institutions au service de l'égalité ? Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Fassin D. (2010). Ni race, ni racisme. Ce que racialiser veut dire. *In* Fassin D. (Dir.). *Les nouvelles frontières de la société* française. Paris : La Découverte. p. 147-173.

Gonzalez Moreno J. M. (2009). Les lois intégrales contre la violence à l'égard des femmes en Espagne. Une analyse à partir de la théorie juridique féministe. *Nouvelles Questions féministes*. *28,* p. 2-23.

Hamidi C. (2006). Éléments pour une approche interactionniste de la politisation. REVUE FRANÇAISE DE SCIENCE POLITIQUE. *56,* P.5-25.

Heinen J., Lieber M. (2004). Genre et gestion locale du changement dans sept pays de l'Union européenne. http://webappl.sh.se/C1256DA9002F395F/0/338AD2274AC43904C1256E68004391C9/$file/partie1.pdf. Page consultée le 3 septembre 2012.

Hamel C. (2005). De la racialisation du sexisme au sexisme identitaire. *Migrations Société*. *99-100*.

Herman E. (2012). Paradoxes du travail social au sein des associations de lutte contre les violences conjugales. INFORMATIONS SOCIALES.*169*, p. 116-124.

Jaspard M. (2005). *Les violences contre les femmes*. Paris : La Découverte, Repères.

Kaplan C. V. (Dir.). (2006) Violencias en plural : sociología de las violencias en la escuela. Madrid : Miño y Dávila.

Kebabza H. (2004). Logiques de genre dans des quartiers impopulaires. *Hommes et migrations*. p. 52-63.

Lieber M. (2003). La double invisibilité des violences faites aux femmes dans les contrats locaux de sécurité français. CAHIERS DU GENRE. 35, P 71-94.

Mathieu L. (2002). La ‘‘conscientisation’’ dans le militantisme des années 1970. *I*N Hamman P. ET AL. (Dir.). DISCOURS SAVANTS, DISCOURS MILITANTS : MELANGE DES GENRES. Paris : L’Harmattan, coll. « Logiques politiques », p. 251-270.

Rennes J. (2007).Le mérite et la nature. Une controverse républicaine : l'accès des femmes aux professions de prestige 1880-1940. Paris : Fayard.

Sawicki F. (2012). Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École.POLITIX. *98*, p. 7-33.

Stratigaki M. (2008)La politique du recul. De l'intégration de l'égalité ‘des sexes’ à l'intégration de l'égalité ‘pour tous’. CAHIERS DU GENRE. 44, p. 49-72.

Vienne P. (2009) Violences à l’école : au bonheur des experts. Une analyse critique des réseaux d’expertise de la violence scolaire. Paris : Syllepse.

« Les comportements sexistes dans les relations filles et garçons. Prévention », Actes de la deuxième rencontre de l'Observatoire départemental des violences envers les femmes ; Bobigny, 4 mars 2004.

« Connaître et prévenir les comportements sexistes et violents », Cinquième rencontre de l'Observatoire des violences envers les femmes du Conseil général de la Seine-Saint-Denis, 6 mars 2007.

Deuxième rencontre départementale “jeunes contre le sexisme”, 14 mai 2009.

Quatrième rencontre départementale “jeunes contre le sexisme”, 23 mai 2011.

« Pour plus d'égalité entre filles et garçons à l'école », Vincent Peillon et Najat Vallaud-Belkacem, Le Monde.fr | 25.09.2012

http://www.education.gouv.fr/cid68983/prevention-et-lutte-contre-les-violences-en-milieu-scolaire%C2%A0-%C2%A0point-d-etape.html

LE TRAITEMENT MEDIATIQUE DES VIOLENCES A L'ECOLE : QUELLE PLACE POUR LES VIOLENCES DE GENRE ENTRE PAIRS ?

AUDREY ARNOULT

La problématique de la violence à l'école devient un sujet de société dans les années 1990 (Debarbieux, 2006 : 14). Les politiques publiques se sont succédées, les violences scolaires faisant régulièrement l'objet de plans de lutte contre la violence à l'école. Des outils de recensement ont été mis en place pour mesurer l'ampleur du phénomène [43]. Outre ces mesures politiques et ces outils institutionnels, la thématique de la violence à l'école apparaît régulièrement lors des débats sur les réformes de l'école, au moment de la rentrée scolaire ou quand il s'agit de traiter des quartiers sensibles. Cette politisation s'accompagne d'une médiatisation du sujet qu'il s'agisse de presse quotidienne, de presse régionale, de presse militante (Boulmot, 2009)[44] ou encore de presse télévisuelle (Darmame , 2010)[45].

Nous proposons une analyse de la couverture médiatique des violences de genre entre pairs dans l'enseignement secondaire que nous inscrivons dans le panorama plus large des violences à l'école. Les violences de genre à l'école constituent un problème morcelé au sens où cet objet scientifique n'est pas encore constitué scientifiquement mais renvoie à plusieurs champs de recherche qui ne se recoupent pas forcément (les violences scolaires, les violences des jeunes, les questions de genre, la sexualité, etc.). Il s'agit ici de saisir comment les médias mettent en discours cette catégorie de violence et quelles représentations ils construisent. Nous nous inscrivons dans le paradigme constructiviste des discours médiatiques tel qu'il est développé par Bernard Delforce et Jacques Noyer (1999).

[43] Un recensement des violences scolaires est réalisé par le ministère de l'Intérieur en 1993 et 1994. À partir de 2001, le logiciel Signa, mis en place par le ministère de l'Education nationale, comptabilise les violences à l'école dans l'enseignement secondaire. Il est remplacé par le logiciel Sivis à la rentrée 2007.

[44] Françoise Boulmot a consacré une partie de son doctorat à l'analyse des discours sur la violence scolaire dans la presse militante du milieu éducatif.

[45] Pour la médiatisation du sujet à la télévision, nous renvoyons au travail de doctorat de Mohammed Darmame.

Les médias sont un acteur social parmi d'autre qui, par leurs discours, les représentations et les grilles d'intelligibilité qui les sous-tendent, mettent en visibilité et en lisibilité le monde social (Delforce, 1996 : 18). Leurs discours ne sont donc pas le reflet d'une réalité dont le sens serait unique et stable. Cette posture théorique implique que notre travail ne vise pas à mesurer l'écart entre ce que seraient les violences scolaires et les discours médiatiques publiés sur le sujet. Notre propos s'inscrit en analyse du discours, démarche qui « *suppose avant tout une attention aux formes et aux modes de l'expression en relation avec des situations et à des contextes précis (...). Il s'agit de considérer les réalités politiques et sociales dans leurs dimensions langagières* » (Krieg-Planque, 2012 : 216-217). Cette attention aux formes passe par l'étude des représentations médiatiques des violences à l'école. Adopter cette approche signifie que nous en excluons d'autres. Notre étude ne porte ni sur la réception des discours médiatiques ni sur leurs conditions de production. De même, l'analyse des photographies de presse est laissée de côté (le corpus ayant été recueilli *via* des bases de données numériques, nous ne disposons pas du matériau iconique).

Concernant l'objet de cette recherche, rappelons que la notion de violence est polysémique et fluctuante en fonction des époques et des sociétés. Dans le cadre de ce travail, elle ne désigne pas uniquement les actes délictueux. Comme le précisent Stéphanie Rubi et Annette Jarlégan, « *nous apprécions le phénomène des violences à l'école comme l'expérience de multiples microviolences dont la répétition et la durée constituent une épreuve douloureuse pour la victime et dont les conséquences peuvent être importantes voire tragiques* » (Rubi et Jarlegan, 2013 : 15). La dénomination « violences à l'école » renvoie non seulement à un ensemble de comportements - qu'il s'agisse de gestes ou de mots - ayant pour fonction de « détruire » physiquement et/ou psychiquement un individu mais elle désigne aussi les actes non adressés qui contribuent à dégrader le climat scolaire. Les violences de genre sont un type de violences scolaires parmi d'autres. Isabelle Collet les définit ainsi : « *rumeurs, mise à l'écart, moqueries, insultes (hétéro)/sexistes… incluant également les violences à caractère sexuel : attouchements, agressions sexuelles, viols* » (Collet, 2013). Alice Roussiau les assimile aux violences sexistes qui constituent une « *attaque d'un individu en raison de son appartenance à l'un ou l'autre genre ou encore en raison de sa non-conformité au rôle sexué attendu de lui* » (Roussiau, 2008 : 101). Elles peuvent toucher les filles comme les garçons[46]. Roussiau précise que le champ de ces violences recouvre « *un vaste ensemble de comportements : il peut s'agir de*

[46] Par exemple, insulter un garçon en raison de son homosexualité constitue une violence de genre.

violences physiques, verbales ou encore symboliques », la définition de la violence symbolique étant empruntée à Pierre Bourdieu et définie comme suit : une « *violence douce, insensible, invisible pour ses victimes mêmes, qui s'exerce pour l'essentiel par les voies purement symboliques de la communication et de la connaissance ou plus précisément, de la méconnaissance, de la reconnaissance ou, à la limite, du sentiment* » (Roussiau, 2008 : 102). Cette violence symbolique correspond à une intériorisation de la domination masculine chez les sujets féminins ; n'étant pas forcément constitutive d'une infraction, elle n'est pas reconnue par le droit. Nous précisons dans la partie méthodologique comment nous avons constitué le corpus sur ces violences de genre.

Les hypothèses qui guident notre analyse sont les suivantes :

1/ La première est liée à la couverture médiatique générale de la violence à l'école. Les violences scolaires constituant un problème politique depuis les années 1990, nous supposons que le traitement médiatique du sujet serait principalement scandé par l'actualité politique et se caractériserait par une politisation croissante. Par conséquent, certaines dimensions du problème - notamment sanitaires - auraient tendance à être minorées, voire occultées.

2/ La seconde hypothèse concerne les types de violences qui retiennent l'attention des quotidiens. Les violences de genre à l'école n'étant pas encore constituées en objet scientifique, nous supposons qu'elles sont peu mises en visibilité dans les discours médiatiques. Plus précisément, elles ne seraient pas médiatisées comme une catégorie de violence à part entière mais reliées à d'autres problématiques. En lien avec notre première hypothèse, les moments-clé de la médiatisation des violences de genre correspondraient à des moments où les pouvoirs publics se sont saisis du problème.

La validation ou l'infirmation de ces deux hypothèses nous permettra de caractériser le traitement médiatique des violences à l'école dans la presse puis, plus spécifiquement celui des violences de genre. La focalisation sur la thématique des violences scolaires dans leur ensemble permettra de saisir l'émergence des violences de genre et la façon dont elles sont mises en visibilité. Le recueil des articles de presse et l'analyse suit cette logique. Dans une première partie, nous présentons le corpus et la méthodologie élaborée pour l'analyser. La seconde partie constitue une analyse quantitative et qualitative des discours de presse publiés entre 1995 et 2012 visant à caractériser la médiatisation des violences à l'école.

CORPUS, DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET CADRAGE THEORIQUE

Constitution du corpus et critères de sélection des discours

Comme le rappelle Damon Mayaffre, un corpus est « *une collection de textes regroupés sur la base d'hypothèses de travail en vue de les interroger* ». Il relève d'une construction arbitraire au sens où celle-ci « n'a de sens, de valeur et de pertinence qu'au regard des questions qu'on va lui poser, des réponses que l'on cherche, des résultats que l'on va trouver » (Mayaffre, 2002). Nous précisons dans cette section les différents choix qui ont présidé à la constitution de notre corpus : le support, les combinaisons de mots-clés utilisées pour récolter les articles ainsi que les critères de sélection des discours.

Nous travaillons sur la presse quotidienne nationale, ce choix se justifiant par le postulat d'une faible médiatisation des violences de genre entre pairs dans la presse. En effet, pour saisir la mise en discours d'un sujet qui n'est pas encore réellement construit - que ce soit scientifiquement ou politiquement - la presse généraliste nous semble constituer un support pertinent. En outre, les violences scolaires faisant l'objet de politiques publiques et étant le sujet de nombreux débats dans l'espace public, le choix de quotidiens à rayonnement national semble plus adapté que des journaux d'information locale. L'étude visait initialement à comparer les discours de cinq quotidiens nationaux mais l'ampleur des données recueillies nous a conduits à restreindre le nombre de titres pour des raisons de faisabilité de la recherche. Nous analysons les discours produits par *Le Monde*, *La Croix* et *Libération*. Ces trois quotidiens, aux stratégies éditoriales différentes, permettent de disposer d'une couverture médiatique contrastée sur le sujet ; l'analyse des représentations médiatiques impliquant d'étudier des supports différents afin de pouvoir pointer des divergences ou des similitudes dans le traitement d'une même thématique. Ils ont été choisis en référence à un « *principe d'exemplarité* » qui renvoie une sélection de quotidiens dont les positions éditoriales proposent des approches sociopolitiques différentes (Garcin-Marrou, 2007 : 16). Comme le précise Isabelle Garcin-Marrou, cette exemplarité « *ne vise en aucun cas la compréhension de toutes les représentations proposées : elle vise la compréhension de grandes tendances sociales et politiques qui structurent les représentations à une certaine époque et face à certaines violences* ». Pour reprendre les critères de la constitution d'un corpus tels qu'ils sont définis par Mayaffre, le choix de ces quotidiens permet donc de répondre aux critères d'homogénéité et de contrastivité. Il était aussi important que les supports sélectionnés aient un certain rayonnement géographique permettant une circulation des représentations. Enfin, notre corpus répond à un troisième critère,

celui de la diachronicité. L'objectif étant d'étudier la mise en visibilité des différents types de violence à l'école, il est nécessaire de disposer d'une période assez longue pour repérer l'émergence et la construction médiatique de ce sujet. L'analyse porte donc sur une période de 17 années, du 1er janvier 1995 au 31 décembre 2012. La borne temporelle de 1995 est liée aux contraintes de l'archivage des articles sur la base de données utilisée[47]. Néanmoins, elle correspond aussi à la décennie au cours de laquelle ont été mis en place les premiers plans de lutte contre la violence à l'école[48], l'objet d'étude étant déjà constitué comme un problème public faisant l'objet de débats et d'interventions politiques. Notre analyse des discours coïncide donc avec la politisation du sujet.

Les articles ont été sélectionnés sur la base de données Europresse à partir des combinaisons de mots-clés[49] suivantes :

Tableau n°1 : Les combinaisons de mots-clés utilisées pour la constitution du corpus[50]

La première combinaison (violen* école*) a permis recueillir tous les articles qui portaient sur la thématique générale tandis que les autres combinaisons renvoient plus spécifiquement aux violences de genre. La combinaison « violen* genre école* » n'a pas été utilisée, le terme « genre » étant trop polysémique pour obtenir des données pertinentes. La diversité des mots-clés utilisés pour constituer le corpus témoigne de l'inexistence d'un objet scientifique « violences de genre à l'école » et donc de la difficulté à le saisir dans les discours médiatiques.

Ces milliers d'articles ont été recueillis puis triés pour éliminer les discours non pertinents. Les critères sur lesquels nous nous sommes appuyés pour sélectionner le corpus final sont les suivants :

- les articles portant sur d'autres pays que la France ont été écartés sauf s'ils proposaient un point de vue comparatif avec la situation française.
- les discours qui se centraient sur l'école maternelle, l'école primaire et l'enseignement supérieur ont également été exclus à l'exception des classes préparatoires qui se situent physiquement dans les lycées.

---

[47] Pour *Le Monde*, les articles étaient disponibles dès 1987 mais par souci d'homogénéité nous avons choisi une date commune aux trois journaux.

[48] Plan Lang en 1992, plan Bayrou en 1995 suivi d'un second plan en 1996.

[49] L'astérisque (*) permet de récupérer les articles dans lesquels figurent les mots qui ont une racine identique mais qui peuvent être singulier, pluriel ou autre.

[50] Les tableaux de ce chapitre se trouvent dans le volume annexe « Documents, tableaux, figures ».

- les articles portant sur les réformes scolaires ont été écartés tout comme ceux qui traitaient du rôle de l'école.
- les discours recueillis avec l'expression « agressions sexuelles » ont posé question. La plupart portaient sur des agressions commises par des enseignants sur des mineurs de moins de 15 ans. Une lecture attentive de ces articles nous a conduits à les exclure. En effet, l'âge des victimes n'étant pas toujours précisé, il n'était pas sûr qu'il s'agisse d'élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire. En outre, le terme « pédophilie » était parfois spécifiquement employé pour désigner certains événements. Inclure ces articles aurait conduit à prendre en compte des discours concernant d'autres affaires de pédophilie ainsi que les réponses et débats politiques qu'elles ont suscités ce qui constituait un autre sujet. Enfin, la question de la pédophilie a déjà donné lieu à divers travaux (Ambroise-Rendu, 2003 ; Boussaguet, 2008).

À cette étape de la sélection, le corpus dont nous disposions étant encore très volumineux, il nous a fallu le réduire. Pour cela, nous avons distingué les articles qui faisaient allusion à la violence à l'école (dans lesquels figurait seulement l'expression « violence à l'école »)[51], ceux qui l'abordaient de façon anecdotique ou secondaire[52] et ceux dont la violence à l'école constituait la thématique principale. Nous avons opéré cette même distinction pour les discours portant sur les violences sexistes, sexuelles et homophobes. L'ampleur des données recueillies nous a donc conduits à ne retenir que les articles qui portaient de façon principale sur ces sujets, ce choix ayant suscité un plusieurs questionnements. Si les discours relatant des faits de violence dans un collège ou un lycée étaient à inclure sans hésitation dans le corpus, quant est-il des articles qui portaient sur des agressions commises par les parents envers le personnel de l'établissement pour avoir puni leur enfant ? Comment considérer une manifestation d'enseignants suite à l'annonce ministérielle d'un plan de lutte contre la violence à l'école ? Pour cela, nous sommes partis d'une définition « stricte » de la violence à l'école que nous avons replacée dans une perspective narrative des discours de presse. De façon stricte, nous envisageons la violence « à » l'école comme l'ensemble des faits de violences qui se déroulent au sein ou aux abords de l'école (dans notre cas, il s'agit de l'enseignement secondaire donc du collège et du

[51] Par exemple, un article sur les vœux présidentiels dans lesquels le président rappelle que la violence à l'école est un sujet qui le préoccupe.

[52] Beaucoup d'articles font allusion en quelques lignes à un fait de violence scolaire sans qu'il constitue le sujet principal du discours.

lycée) qu'ils soient le fait d'élèves, de personnes extérieures à l'établissement, de la famille, du personnel de l'établissement (enseignants, directeur de l'école, surveillants, etc.) voire de l'école elle-même. Dans une perspective sémiotique et narrative (Greimas, 1983), les auteurs (actant sujet) commettent des actes violents (performance) qui, dans les discours médiatiques, sont expliqués par un ensemble de motivations ou de causes (phase de manipulation). Les victimes et la question de leur prise en charge apparaissent également dans les discours. En outre, ces actes de violence appellent des réponses de nature diverse en fonction des acteurs qui les proposent et les mettent en œuvre (pouvoirs publics, institution scolaire, corps médical, etc.). Les discours journalistiques sur ces différentes figures (auteurs, victimes, acteurs) font partie de notre objet de recherche : nous incluons donc dans le corpus final les articles qui portent une ou plusieurs phases du schéma narratif de la violence à l'école ainsi que sur la ou les performances des anti-sujets et anti-destinateurs[53]. Cette étape de recueil, sélection et constitution du corpus mène ensuite au processus de traitement dont nous exposons les grandes lignes.

Grille d'enquête pour l'analyse quantitative

Devant l'ampleur du corpus, nous avons eu recours au logiciel Modalisa pour réaliser une analyse quantitative et de contenu du corpus. Cette démarche ne relève pas de la lexicométrie mais de l'analyse de contenu définie par Laurence Bardin comme « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés* » (Bardin, 1977 : 43). Ce type d'analyse permet de disposer d'un premier aperçu de la couverture médiatique des violences à l'école dans la presse quotidienne nationale. Comment se caractérise la production discursive sur le sujet ? Peut-on identifier des phases de médiatisation dans sa mise en discours ? Quelles sont les thématiques principalement traitées par les journaux et selon quelle périodisation ? Certaines formes de violence retiennent-elles plus l'attention des quotidiens que d'autres ? Quelle est la place accordée aux violences de genre ? Constituent-elles une thématique autonome qui émerge au cours de la période étudiée ?

[53] Ainsi, nous incluons dans le corpus l'annonce d'un plan de lutte contre la violence à l'école ainsi que les réactions que suscite cette mesure.

Pour répondre à ces questions, nous utilisons le logiciel Modalisa qui permet de traiter des articles et des entretiens à partir d'une grille d'enquête élaborée par le chercheur. Chaque article est codé selon un questionnaire dont les catégories sont définies en fonction des objectifs de la recherche après une lecture approfondie du corpus. La définition de nos catégories a respecté les 4 critères pointés par Robert et Bouillaguet : pertinence, exhaustivité, exclusivité et objectivité (Robert et Bouillaguet, 2002 : 29). En ce sens, chaque question/catégorie correspond à des éléments des discours médiatiques que nous avons jugés pertinents pour comprendre la mise en récit des violences à l'école dans la presse quotidienne nationale. Elles permettent de prendre en compte l'intégralité du corpus afin d'identifier les énoncés caractérisant les différentes formes de violence ainsi que les réponses et les réactions qu'elles suscitent. L'unité de sens minimale choisie pour le codage est le mot. Par exemple, concernant les causes des violences à l'école, si le facteur social est développé dans un paragraphe de l'article, il sera codé de la même façon qu'un article dans lequel figure une expression qui renvoie à ce type de facteurs. Autre exemple : un fait de violence peut constituer l'objet entier d'un article donnant lieu à une description des circonstances de l'acte, des motivations de l'auteur et de ses conséquences sur la victime mais un fait de violence peut également être évoqué en quelques lignes par le journaliste car il constitue le facteur déclencheur d'une décision politique. Dans les deux cas, les éléments relatifs aux figures et aux modalités de la violence sont codés de la même façon. Autrement dit, les données statistiques que nous obtiendrons ne prennent pas en compte la longueur consacrée à chacune des questions/catégories dans l'article. Ces données sont soit numérique (à chaque possibilité est attribuée un numéro) soit textuelle (le titre de l'article, le nom de journaliste...), les premières pouvant donner lieu à un traitement statistique et graphique tandis que les secondes peuvent simplement être comptabilisées. Une possibilité « autres » a été intégrée dans chaque question de l'enquête afin de prendre en compte des éléments pertinents mais minoritaires qui peuvent apparaître au cours de l'étape de codage.

Notre grille d'enquête comporte une partie liée au dispositif de l'article (titre, rubrique, date, auteur, journal) et une autre relative au contenu des discours. Le détail est le suivant :

Tableau n°2 : La grille d'enquête Modalisa

1/ Le nom du journal : *La Croix*, *Le Monde* ou *Libération*

2/ La rubrique : en prenant en compte la rubrique des articles, nous pourrons repérer une éventuelle évolution du cadrage informatif du sujet. Pour simplifier le traitement statistique, les possibilités incluses dans l'enquête ne renvoient qu'aux rubriques communes à l'ensemble des journaux (France, Politique, Société,

Culture, Médecine, Forum-Débat), les autres étant classées dans la catégorie Autres. L'item « Une » permet de coder les appels de Une qui ne sont pas des articles mais indiquent l'importance du sujet pour les quotidiens.

3/ La date

4/ Le titre de l'article

5/ L'auteur

6/ Le type d'articles

7/ La thématique des articles : les possibilités identifiées correspondent aux principales thématiques abordées par les journaux quand ils traitent des violences à l'école. Elles permettront d'avoir un premier aperçu des grandes tendances des discours sur ce sujet et notamment de confirmer notre hypothèse concernant la politisation croissante du problème. Certaines thématiques proposées sont empruntées au travail de doctorat de Mohammed Darmame sur la médiatisation de la violence à l'école dans les journaux télévisés de TF1 et France 2 (Darmame, 2011 : 25-26) : faits de violence (reportages dans des écoles, conséquences des faits de violence, résultats d'enquêtes sur l'évolution des violences à l'école, courrier de lecteur réagissant à un fait de violence, etc.), prévention (sont inclus les reportages sur les dispositifs de prévention existants dans les écoles, les pistes de réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour lutter contre la violence ou encore les reportages dans les institutions éducatives), actualité politique en lien avec la violence (discours sur les plans de lutte contre la violence à l'école ou toute autre initiative politique, cette catégorie inclut les réactions de l'opposition, des syndicats et des enseignants aux dites mesures), mouvements sociaux (grève dans des établissements, manifestations liées à la violence pour exiger des moyens supplémentaires, droit de retrait...[54]), problématiques judiciaires (procès, rôle de la justice dans la prise en charge des violences scolaires, etc.) et aide aux victimes. Nous avons ajouté les possibilités suivantes : témoignages du personnel de l'établissement[55] (qui peuvent porter sur la violence au sein de leur établissement, sur les agressions dont ils ont fait l'objet ou encore les mesures mises en place pour remédier à ces violences), causes des violences scolaires et la catégorie autres. Il est possible qu'un article aborde plusieurs thématiques mais nous nous

[54] Sont exclus les articles portant sur les grèves d'enseignants sans lien direct avec un fait de violence.

[55] Il s'agit des articles catégorisés comme « Témoignage » ou « Portrait » par les quotidiens mais également ceux introduits par « .... *raconte* », « *paroles d'enseignants* » ou ceux qui se caractérisent par une forte proportion de discours rapportés.

sommes contentés d'en coder une seule pour chaque discours afin de ne pas alourdir l'enquête[56].

8/ Les types d'établissement : cette question permettra de voir à quel type de structure est associée la thématique de la violence à l'école. Elle n'est utilisée que si les journaux rapportent un fait de violence situé, une grève du personnel de l'établissement suite à un fait de violence[57] ou des initiatives de prévention et prise en charge de la violence. Les possibilités sont les suivantes : école/établissement, collège, lycée, lycée professionnel, lycée d'enseignement général et technologique, institutions éducatives, privé, public, autres. La possibilité « école/établissement » concerne les articles qui ne précisent pas le type d'établissement[58]. Les mentions « collège » et « lycée » sont codées quand un fait de violence a lieu dans l'un ou l'autre de ces établissements. Si le type de lycée est précisé, nous prenons en compte cette distinction en choisissant entre « lycée d'enseignement général » ou « lycée professionnel ». La possibilité « institutions éducatives » désigne des structures qui accueillent des élèves en dehors du cadre scolaire traditionnel[59]. La mention « privé »/ « public » est indiquée si elle figure dans l'article. Enfin, la catégorie « autres » regroupe les établissements qui ne correspondent pas aux possibilités précédentes[60].

9/ Les lieux de la violence : nous introduisons ici des catégories renvoyant aux lieux de la violence quand ils sont explicitement mentionnés dans les discours. Les possibilités sont les suivantes : Zone d'éducation prioritaire, hors zone d'éducation prioritaire, quartier « sensible »[61], quartier « aisé », zone rurale, autres, établissement "calme", centre-ville / zone urbaine. La catégorie « zone d'éducation prioritaire » inclut les établissements classés en ZEP mais aussi les

---

[56] Le titre de l'article nous a servi d'indicateur lorsque les thématiques étaient plurielles.

[57] Par exemple, un article portant sur une université d'été sur la violence à l'école ne donne lieu à aucun codage même si le mot « école » figure dans l'article. Nous distinguons l'emploi de l'expression violence à l'école de la mention du lieu physique de la violence.

[58] Par exemple, « Percevez-vous dans les écoles catholiques une montée de certaines formes de violence scolaire, comme on a pu l'observer au cours de ces derniers jours dans quelques établissements ? » (La Croix, 17 février 1996).

[59] Par exemple, l'Auto-ecole qui recueille les élèves exclus du système scolaire (*La Croix*, 13 juin 1996), les établissements de réinsertion scolaire (*La Croix*, 5 juillet 2011) ou encore les classes relais (*Le Monde*, 21 février 2000).

[60] Par exemple, une « *cité scolaire* » (*La Croix*, 21 mars 1998), un « *groupe scolaire* » (*La Croix*, 19 janvier 2000), un « *établissement régional d'enseignement adapté* » (*Libération*, 27 janvier 2006), un « *lycée polyvalent* » (*Le Monde*, 25 avril 1997) ou encore « *le collège-lycée Cévenol international* » (*Le Monde*, 22 novembre 2011).

[61] Derrière le qualificatif « sensible », nous incluons les désignations telles que quartier défavorisé, populaire, etc.

autres « labels » qui désignent des structures bénéficiant d'aides publiques : zone prévention violence, zone expérimentale violence, zone sensible, zone urbaine sensible, collège ambition réussite ou encore réseau d'éducation prioritaire. De même, les articles dans lesquels apparaissaient les expressions comme « collège sensible » ou « établissement difficile », ont été codés dans cette catégorie. En effet, à la lecture du corpus, nous nous sommes rendu compte que ces termes étaient souvent employés pour désigner des structures classées en zone sensible ou étaient aussi parfois synonymes de Zep[62]. La catégorie « hors zone d'éducation prioritaire » est utilisée lorsque les discours mentionnent explicitement ou implicitement [63] que les violences touchent un établissement qui n'est pas « sensible ». Les possibilités « quartier difficile » *versus* « quartier aisé » : les discours médiatiques recourent à différents qualificatifs pour situer les lieux des violences (quartier défavorisé, déshérité, difficile, populaire, sensible... ou encore banlieue difficile, sensible...) que nous englobons sous la dénomination « quartier difficile », par opposition aux quartiers « aisés ». La mention « établissement "calme" » regroupe les structures qui sont qualifiées de calmes, sans histoires, tranquilles, sans problèmes ou encore d'excellente réputation. Enfin, la catégorie « zone rurale » permet d'identifier les établissements situés en zone rurale. De même, la possibilité « centre-ville / zone urbaine » est codée lorsque ces expressions sont mentionnées dans les discours.

10/ La localité géographique : cette entrée textuelle vient préciser les réponses précédentes. Les violences scolaires sont-elles associées à des villes, des quartiers ou des départements spécifiques ? Peut-on déceler des stéréotypes dans les « représentations géographiques » des violences à l'école ? Cette entrée est utilisée pour coder les lieux des faits de violences relatés dans les discours mais aussi les grèves des enseignants *in situ*.

11/ Les figures de la violence : il s'agit d'identifier à la fois les auteurs et les victimes de violence. Les premières possibilités permettent de prendre en compte des formes de violence singulières : la non-violence, la violence de l'école et la violence en général. La thématique de la non-violence regroupe les articles qui

---

[62] Par exemple, « "En 1999, des différences existaient encore nettement entre les établissements sensibles et les autres, explique Marie Choquet. Mais, depuis, c'est hors ZEP que la violence a le plus augmenté. Ce constat montre indirectement les effets positifs des actions de prévention et des dispositifs particuliers mis en place localement, qui ont permis de contenir la violence dans les zones sensibles" ». (La Croix, 23 mars 2005).

[63] Par exemple, « En zone sensible, 37,5 % des collégiens disent avoir été "témoins, victimes ou acteurs de violence forte", contre seulement 15 % dans des collèges classiques » (Libération, 13 décembre 2008) ou « Nullement limité aux établissements sensibles, le harcèlement peut avoir des conséquences très lourdes » (Le Monde, 3 mai 2011)

évoquent l'absence de violence à l'école[64]. La catégorie « violence de l'école » renvoie aux discours qui portent sur les violences de l'institution, celle des élèves n'étant qu'une conséquence de cette violence. La possibilité « violence en général » est utilisée lorsque les discours évoquent des incidents à l'école sans qu'aucun sujet ne soit mentionné[65], que des faits de violences sont énumérés à titre d'exemple[66], qu'il s'agit d'un propos général sur l'évolution des violences scolaires[67] ou d'une réflexion sur ce que sont les violences scolaires[68]. Les possibilités suivantes regroupent les « atteintes contre personnes » : les violences peuvent être commises par des élèves envers d'autres élèves (« violence entre pairs ») ou envers le personnel de l'établissement[69] (« violence élève(s) => personnel de l'établissement), par le personnel de l'établissement envers les élèves (n°7), par des personnes extérieures à l'établissement[70] (n°8) ou par la famille d'un élève (n°9). Les possibilités « violence contre le personnel de l'établissement (sans auteur) » (n°6) et « violence contre élève(s) (sans auteur) » (n°13) permettent de coder les faits de violence formulés à la voix passive - dont les auteurs ne sont donc pas connus[71]. Nous avons également inclus dans cette question les atteintes aux biens et les atteintes à la sécurité[72] qui permettent de prendre en compte les

---

[64] Ainsi, dans les enquêtes statistiques, il est souvent précisé qu'un certain nombre d'établissement n'ont déclaré aucun fait de violence.

[65] Par exemple, « Injures, coups - parfois -, absentéisme, racket..., le tableau est connu dans ses moindres détails. Avec apparemment une accentuation des comportements violents depuis deux ans » (La Croix, 27 janvier 1996).

[66] « Ici, on se plaint des injures ; là, de l'indiscipline chronique ; ailleurs, des bagarres entre élèves, des coups donnés aux enseignants, des dégradations sur le bien d'autrui, du racket... inutile de noircir le tableau » (La Croix, 3 février 1996).

[67] « Ce qui est alarmant, c'est la montée de la violence chez les plus jeunes » (La Croix, 6 février 1996).

[68] « La violence ne se résume pas aux faits édictés dans le code pénal. Elle se traduit, certes, par des agressions exceptionnelles mais se manifeste surtout par accumulation, répétition, usure et oppression » (Le Monde, 14 janvier 2006).

[69] Principal, conseiller principal d'éducation, enseignant, surveillant, etc.

[70] Que ce soit à l'intérieur ou devant l'établissement.

[71] Par exemple, « 263 enseignants victimes d'agressions physiques (80 %) ou d'agressions verbales avec menaces (20 %) » (La Croix, 6 septembre 1996) ou « un lycéen blessé mardi par un coup de feu tiré en pleine classe » (La Croix, 3 avril 1998).

[72] Ces deux possibilités renvoient aux catégories des logiciels SIGNA et SIVIS (Système d'Information et de Vigilance sur la Sécurité Scolaire) qui recensent les violences scolaires en France, les médias s'appuyant en partie sur les résultats de ces enquêtes pour fournir des chiffres sur l'évolution des violences. Dans les atteintes à la sécurité, nous incluons la consommation et le trafic de stupéfiants, le port d'armes blanches et d'armes à feu, le jet de projectiles, etc. Les atteintes aux biens regroupent les vols, les dommages de locaux ou matériels et le dommage aux biens personnels. Concernant les armes, le port d'armes est inclus dans « atteintes à la sécurité » tandis que les violences avec armes sont codées dans « violences physiques ». De même, un jet de projectile est codé « atteintes à la sécurité » quand il n'est pas dirigé vers quelqu'un, sinon il est inclus dans la modalité « violence physique ».

violences n'étant pas dirigées contre des personnes mais que les journaux évoquent également. La possibilité « autres » regroupe les types de violences qui ne correspondent pas aux items précédents[73].

12-14/ Les questions 12, 13 et 14 précisent la figure des auteurs et des victimes pour les violences entre pairs et les violences entre élève(s) et personnel de l'établissement, en intégrant la dimension sexuée. Les auteurs des violences sont-ils majoritairement des filles ou des garçons ? Qu'en est-il des victimes ? Les différentes combinaisons « auteur(s)-victime(s) » proposées ont été établies suite à l'étude d'un corpus test. La possibilité « élève » est utilisée quand les journaux emploient des dénominations asexuées. Précisons que la distinction sexuée a posé question au moment de l'étape de codage. En effet, les quotidiens emploient très souvent la dénomination « *un élève* » et « *un camarade* » sans préciser s'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. Nous considérons que cet emploi du masculin renvoie à un masculin « générique » sans forcément désigner un garçon[74]. Ainsi, la phrase suivante : « *Cartable armé : un élève du collège de Montereau, âgé de 15 ans, a tué accidentellement un de ses camarades avec un revolver appartenant à son père* »[75] sera codée = Violence entre pairs puis Violence entre élèves. En revanche, les mots « un adolescent », « un collégien », « un lycéen » sont codés « garçon » et les termes « une adolescente », « une collégienne » et « une lycéenne » sont codées « fille ». Les pluriels « collégiens », « lycéens » et « adolescents » sont, en fonction des discours, assimilés à « élèves » ou « garçons »[76].

15/ Les modalités de la violence : cette question vise à repérer quelles sont les différentes formes de violence à l'école traitées par les médias et notamment quelle part des récits médiatiques est spécifiquement consacrée aux violences de genre. Peut-on déceler une émergence de ce sujet dans les discours ou ce type de violence est-il associé à d'autres comportements violents ? Les possibilités proposées sont les suivantes : violence verbale[77], violence physique[78], violence

---

[73] Par exemple, « incidents avec des collégiens » (La Croix, 18 novembre 2010) ; « 18% des personnes interrogées se plaignent d'avoir été ostracisées par leurs collègues » (Libération, 16 janvier 2012).

[74] En effet, les occurrences des termes « une camarade » et « une élève » sont peu nombreuses dans le corpus.

[75] *La Croix*, 19 septembre 1996.

[76] Par exemple, « Une enquête parallèle menée auprès de collégiens du Doubs démontre, par exemple, que ceux-ci se plaignent surtout "du manque de respect" des enseignants à leur égard. » (Libération, 15 octobre 1997). Dans cette phrase, le mot « collégiens » ne désigne pas des garçons mais l'ensemble des élèves fréquentant le collège dans lequel a eu lieu l'enquête.

[77] Nous incluons dans cette catégorie les insultes, les menaces, les moqueries, l'intimidation, etc.

[78] Les bagarres, les coups, les bousculades, les violences avec armes, les jets de pierre, etc.

d'attitude[79] (elle concerne à la fois la violence entre pairs et la violence élèves-personnel de l'établissement), cyberviolence (violence par Internet ou téléphone portable), violences sexuelles/sexistes[80], violences homophobes[81], incivilités, racket, bizutage, autres[82] et racisme/antisémitisme. Les catégories « violences sexuelles/sexistes » et « violences homophobes » permettront de repérer l'émergence du sujet dans les discours médiatiques. Nous avons créé des items spécifiques pour le racket, le bizutage et le racisme/antisémitisme car ces modalités de violence ne recoupent que partiellement les catégories précédemment citées et deviennent progressivement un sujet à part entière dans les discours médiatiques[83]. Le harcèlement, défini comme « *un comportement d'intimidation se caractérisant par la répétition de micro-violences, moqueries et humiliations* »[84] est inclus dans la modalité « violence d'attitude ».

Ces modalités ne sont précisées que pour les violences entre pairs, les violences entre élèves et personnel de l'établissement, les violences contre le personnel (sans auteur) et les violences contre les élèves (sans auteur). Elles ne sont pas indiquées quand il s'agit d'actes perpétrés par des personnes extérieures à l'institution scolaire ou par la famille. Plusieurs possibilités peuvent être choisies pour un même article si différents faits de violence sont relatés.

Cette catégorisation et le choix d'introduire la notion d'incivilités résulte d'une réflexion sur les désignations de la violence à l'école dans la presse. En effet, ce sujet renvoie à différentes formes de violence qui donne lieu à divers vocables. En consultant les catégorisations des différentes recherches empiriques, nous nous sommes rendu compte de leur diversité même si elles présentent parfois des points communs[85]. Celle que nous proposons s'appuie sur les catégorisations

---

[79] Il s'agit à la fois des conduites qui relèvent du harcèlement d'un élève (bouc-émissaire, souffre-douleur, *school bullying*, etc.) et du refus de l'autorité, de l'indiscipline pour les relations élèves-enseignants.

[80] Sont inclus aussi biens des faits de violence physique que verbale, à caractère sexuel et/ou sexiste.

[81] Nous incluons à la fois les violences physiques et verbales adressées à un élève homosexuel mais aussi les articles dans lesquels l'usage de l'insulte « *pédé* » est mentionné.

[82] Les jeux comme le jeu du petit pont massacreur, la question de l'absentéisme ou encore les agressions dont on ne précise pas la modalité.

[83] En effet, le bizutage peut consister à la fois en des violences physiques, des humiliations, etc.

[84] « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré »,

http://www.education.gouv.fr/cid66113/les-actes-de-violence-recenses-dans-les-etablissements-publics-du-second-degre.html (consulté le 20 octobre 2013).

[85] Le plus souvent les violences verbales sont distinguées des violences physiques et des violences à caractère sexuel. Par exemple, Stéphanie Rubi et Annette Jarlégand proposent la catégorisation suivante : violences verbales (rumeur, insulte, moquerie surnom, rejet par élève, menace, racisme d'élèves et racisme d'adultes...), violences physiques (coup, bagarre, bousculade, tirage de cheveux, soin reçu infirmerie, jet de

institutionnelles, l'évolution des désignations de la violence scolaire dans le champ scientifique et les formes de violence mises en avant dans les discours médiatiques. Concernant l'évolution des dénominations des violences scolaires, Claire de Saint Martin a montré que les termes « *incivilités* », « *microviolences* » et « *harcèlement scolaire* » cœxistent mais correspondent chacun à un temps de la réflexion sur la violence à l'école. La notion d'incivilités, proposée en 1982 par deux auteurs anglo-saxons et introduite en France par Sébastien Roché, désigne - dans le milieu scolaire - « *tous les faits, les désordres, souvent impunis du fait de leur invisibilité par les adultes ou de leur caractère jugé mineur, qui contribuent à alourdir l'atmosphère scolaire, à nuire au déroulement fluide de la classe : chahuts, impolitesses, humiliations, paroles blessantes.. »* (Saint Martin (de), 2012 : 121). Comme le précise de Saint Martin, ces faits ne constituent pas nécessairement des délits mais n'en sont pas moins des atteintes à la personne et à la collectivité. Notons que cette notion englobe des comportements variés qui relèvent à la fois du verbal et du physique. Ce terme a progressivement été abandonné pour désigner les violences scolaires, « remplacé » par celui de microviolences. Proposée par Eric Debarbieux, cette notion renvoie aux désordres et aux infractions qui contribuent à dégrader le climat scolaire notamment quand elles sont répétées : injures, humiliations, indiscipline, bousculade, harcèlement, etc. Elle concerne les relations entre pairs mais aussi entre élèves et enseignants. Ces microviolences peuvent être individuelles, collectives, adressées ou non[86]. Comme le souligne de Saint Martin, « *si la désignation change, le contenu reste identique »* (Saint Martin (de), 2012 : 121). En mai 2011, la tenue des Assises nationales sur le harcèlement scolaire témoigne de l'introduction d'une nouvelle dénomination : la notion de microviolences « disparaît » pour laisser place à celle de harcèlement scolaire, traduction du terme anglo-saxon *school bullying*. Etudié dans les années 70 par Dan Olweus, il désigne « *une action négative portée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'un autre »* (*Ibid.* : 122) qui concerne exclusivement les relations entre pairs placés dans un rapport de force inégale. Elle revêt des formes verbales (menaces, moqueries...), physiques (coups, bousculades...) et non-verbales (gestes menaçants, regards insistants...). Le bullying peut être direct (actes physiques) ou indirect (harcèlement, diffamation, rumeur, etc.). La notion de harcèlement scolaire est un terme qui renvoie à un ensemble de comportements plus restreints que celles d'incivilités ou de microviolences puisqu'il « *désigne exclusivement les violences entre élèves. […].*

---

cailloux ou autre...), violences à caractère sexuel (voyeurisme toilette, baiser forcé, retrait habit..) et violences acquisitives (vol matériel scolaire, vol affaires personnelles, vol goûter, racket, vol argent...)

[86] Le chahut est un exemple de microviolence non adressée donnée par l'auteure.

Il réduit ces violences aux seuls faits entre pairs, dans un temps restreint, puisque le school bullying ne concerne que les élèves du primaire et du secondaire » (*Ibid*., 123). Ces différentes notions (« incivilités », « microviolences », « schoolbullying » et « harcèlement scolaire ») figurent dans les discours médiatiques, créant parfois des « *flottements désignatifs* » (Bonnafous, 1991 : 19) qui pose question au moment de la catégorisation et du codage des modalités de la violence. Ainsi, les termes d'incivilités et de microviolences renvoyant à des comportements divers qui peuvent prendre une forme verbale, physique ou non verbale, nous avons créé une catégorie spécifique « incivilités »[87] dans l'enquête. Les conduites relevant du harcèlement sont intégrées à la modalité « violence d'attitude ».

16/ La prise en charge de la violence et le type de prise en charge : une première question permet de savoir si cette thématique est évoquée dans l'article. Une seconde en précise la forme : connaissances scientifiques, politiques publiques, médiation, prévention, sanction, sécurité, prise en charge médicale, réformes du système scolaire, modification de l'organisation scolaire et autres. La catégorie « Connaissances scientifiques » renvoie aux discussions scientifiques, à la publication d'enquêtes et de rapports ou à la mise en place d'outils visant à décrypter et recenser les faits de violence en milieu scolaire. En effet, nous considérons que l'attention portée à un problème constitue déjà une forme de prise en charge dudit problème. Sont donc regroupés dans cette catégorie des articles portant le logiciel Signa / Sivis, des discours relatant la tenue d'une université d'été sur la violence à l'école, d'une conférence internationale, etc. Le second item - « Politiques publiques » - inclut les plans de lutte contre la violence à l'école et les textes de loi (décret, circulaire, proposition de loi, etc.) promulgués par les pouvoirs publics. Il peut s'agir d'une performance réalisée ou annoncée mais aussi d'un article réagissant à une mesure gouvernementale (par exemple, une tribune dans laquelle un expert donne son avis sur la mise en place d'un plan de lutte contre la violence à l'école). En outre, nous ne distinguons pas les différents acteurs dans la prise en charge politique du problème (ministère, conseil général, etc.). La troisième possibilité - « Sanction » renvoie aux différents types de sanction prises au sein de l'école pour répondre à un fait de violence (conseils de discipline, punitions, etc.). Ensuite, la « Prévention » regroupe les actions de

[87] Cette possibilité est utilisée quand les mots incivilités et microviolences figurent dans les articles mais également lorsque les violences décrites dans les discours y renvoient sans forcément mentionner ces termes (exemple : « *L'insupportable n'étant pas, parfois, l'acte le plus violent, mais l'usure quotidienne, l'inappétence des élèves pour le savoir enseigné, la rébellion sournoise, l'absence des codes de politesse minimum qui rendent possible toute vie commune…* », *La Croix*, 3 février 1996).

sensibilisation et plus largement toute initiative mise en place au sein des établissements pour prévenir la violence à l'école (atelier théâtre, débat, etc.). L'item « Médiation » renvoie aux interventions après les faits de violence, ce qui le distingue de la prévention. La possibilité « Sécurité » n'est utilisé que si ce type de prise en charge est évoqué sans lien avec les politiques publiques[88]. L'item « Prise en charge médicale » concerne la prise en charge des auteurs des violences. Les deux dernières catégories (« Réformes du système scolaire », « Modification de l'organisation scolaire ») portent toutes deux sur l'école. La première concerne uniquement les réformes générales sur le système éducatif (formation des enseignants, repenser le rôle de l'école, etc.) tandis que la seconde renvoie aux modifications introduites au sein des établissements (diminuer l'effectif des classes, augmenter le nombre de postes, obtenir un classement en Zep, réclamer des moyens pédagogiques supplémentaires, etc.).

17/ Conséquences : Justice, Police, Autres. Nous introduisons ici les conséquences des faits de violence : dépôt de plainte, poursuite judiciaire de l'auteur de l'acte, ouverture d'enquête, etc.

19/ et 20/ Les dernières catégories de l'enquête visent à cerner les facteurs explicatifs des violences mobilisés par les journalistes dans les discours. La question 19 identifie la présence de cette thématique dans les articles, la question 20 précise le type de facteurs évoqués : sociaux[89], culturels[90], économiques[91], psychologiques[92], scolaires[93], familiaux[94], les médias[95], la domination masculine, l'école[96] et autres[97].

---

[88] La dimension sécuritaire qui caractérise certains plans de lutte contre les violences scolaires est codée dans Politiques publiques.

[89] Difficultés sociales, exclusion sociale, perte de repères, violence de la rue, etc.

[90] Différences culturelles, religieuses, etc.

[91] Chômage, absence de perspective professionnelle, pauvreté, etc.

[92] Problème identitaire, échec scolaire, pression du groupe sur l'élève, etc.

[93] Taille des établissements, stabilité (ou non) de l'équipe pédagogique, manque de personnel encadrant, système de sanction, etc.

[94] Problèmes familiaux, éclatement des familles, parents démissionnaires, etc.

[95] Les discours font principalement référence au rôle de la télévision et du cinéma dans le déclenchement de comportements violents.

[96] Il s'agit ici des articles qui pointent la responsabilité de l'école : la violence des élèves ne serait qu'une réponse à la violence de l'institution.

[97] Tenue vestimentaire, rivalités entre bandes, l'urbanisme, etc.

Ce questionnaire, saisi pour chaque article de notre corpus, constitue la base de notre analyse quantitative qui s'inscrit dans une approche constructiviste des discours médiatiques.

Une approche constructiviste des discours de presse

Analyser les discours médiatiques et les représentations qui les structurent nécessite de préciser notre posture théorique. Nous nous inscrivons dans le paradigme constructiviste qui conçoit le discours médiatique comme un construit. Les médias n'informent pas de façon « transparente » leurs lecteurs sur un événement qui existerait dans la réalité et dont ils se contenteraient de rapporter de façon objective le déroulement. Leurs discours ne sont pas le reflet d'une réalité extra-discursive mais constituent un point de vue parmi d'autres sur cet événement ou une thématique qui a retenu leur attention. En outre, le discours journalistique ne fonctionne pas de façon autonome mais s'inscrit dans une discursivité sociale. Cette notion proposée par Bernard Delforce et Jacques Noyer signifie que, sur une thématique socialement admise, il existe un ensemble limité de discours sociaux (politique, médical, juridique, etc.) qui circulent, proposant chacun une façon d'interpréter ces événements. Les médias empruntent à ces discours sociaux tout en les nourrissant. Ainsi, comme l'écrit Eric Macé à propos de l'insécurité, « *comme tout fait social, l'insécurité n'existe pas en soi mais à travers la manière dont les acteurs concernés [...] la considèrent comme telle. [...] Comme tout aspect de la réalité sociale, l'"insécurité" est l'objet d'un intense conflit de définitions [...]. Il faut considérer l'espace public politique et médiatique comme une "arène" au sein de laquelle des individus et des groupes défendent des intérêts, des visions du monde et des expériences souvent contradictoires et toujours inscrits dans des rapports de pouvoir asymétrique au sein de luttes politiques et symboliques concernant la définition de la "réalité" (Macé, 2003) »* (Macé, 2005 : 188). Par analogie, la dénomination de la violence scolaire dans les articles du corpus témoigne de cette circulation des discours sociaux et des ces différentes visions du monde : les journaux recourent à la fois à une terminologie institutionnelle et statistique (les catégories des enquêtes qui recensent les violences scolaires), à un vocabulaire juridique (« crime », « délit », etc.), à des expressions scientifiques (comme les incivilités) et à des catégories de sens commun (violence verbale, bagarre, etc.) pour désigner les faits de violence. L'analyse de contenu des discours permettra de saisir à quel moment et comment ces discours sociaux sont mobilisés par les journalistes pour traiter les violences scolaires.

Cette analyse des discours médiatiques n'entend pas pointer un décalage entre une réalité et ce qui est mis en discours. Il n'y a pas d'un côté une réalité qui

serait objective, « vraie » et, de l'autre des représentations biaisées. La notion de représentation, étudiée dans de nombreux travaux en psychologie sociale, est définie par Denise Jodelet de la façon suivante : « *forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 1989 : 36). Les représentations permettent de nommer différents aspects de la réalité. Elles sont « sociales » car élaborées au cœur de la vie sociale et portées, entre autres, par les discours médiatiques. En effet, les médias sont des acteurs sociaux qui participent à la construction et à l'élaboration des représentations qui circulent ensuite dans l'espace public. Patrick Charaudeau souligne que ces représentations produisent des normes et révèlent des systèmes de valeurs (Charaudeau, 2005 : 17). En ce sens, l'analyse des discours sur les violences à l'école permettra de mettre au jour les normes et les valeurs qui sous-tendent les discours journalistiques sur ces conduites. Concernant les violences de genre entre pairs, l'étude du corpus constitue un indicateur de la place et de la façon dont cette thématique s'inscrit dans les représentations. Enfin, notre analyse des discours médiatiques porte sur un matériau discursif mais s'appuie également sur des éléments historiques, sociaux et politiques que nous mobilisons au fil de l'analyse pour pouvoir interpréter ces discours.

ETUDE DE LA COUVERTURE MEDIATIQUE DES VIOLENCES A L'ECOLE ENTRE 1995 ET 2012

Cette seconde partie vise à caractériser la couverture médiatique des violences scolaires pour la période 1995-2012. Les médias sont des acteurs sociaux qui jouent un rôle de co-construction des problèmes publics en choisissant les événements et les thématiques qu'ils vont traiter, ce choix les conduisant à donner plus ou moins d'importance à tel ou tel sujet. Dans le cadre de notre étude, l'analyse de la mise en visibilité des violences scolaires entend répondre aux questions suivantes :

- la médiatisation du sujet suit-elle l'agenda politique ou peut-on déceler d'autres logiques dans le traitement médiatique de cette thématique ? Autrement dit, les phases de la médiatisation du sujet coïncident-elles avec les politiques publiques de lutte contre la violence ?

- certains types de violences scolaires retiennent-ils plus l'attention des quotidiens que d'autres ? Peut-on repérer des phases de médiatisation spécifiques à certaines catégories de violence ?

- de quelle mise en visibilité bénéficient les violences de genre dans la presse quotidienne nationale ? Comment se caractérise la médiatisation de ce type de violence ?

Pour répondre à ces questionnements, nous procédons en trois temps. La première étape de notre analyse consiste en une étude de la couverture médiatique générale des violences à l'école sur toute la période et dans les trois quotidiens pour rendre compte de l'importance du sujet dans la presse et d'une éventuelle évolution de cette médiatisation. Nous étudions également les thématiques développées par les journaux. Une seconde partie porte sur les figures de la violence scolaire tandis que la troisième partie propose une analyse de la mise en visibilité des différentes modalités de violence dans notre corpus, une attention spécifique est portée aux violences de genre.

Nos analyses s'appuient sur les données codées dans le logiciel Modalisa. Le codage des articles rend possible une étude quantitative et thématique qui n'aurait pas été réalisable manuellement. Les données nous ont permis de construire les représentations graphiques présentées dans cette section. Elles permettent aussi de déterminer les événements sur lesquels portent les articles à partir de leur contenu (quelles figures, quelle modalité de la violence, quelle thématique des discours, etc.). Les résultats des graphiques sont présentés soit en effectif soit en pourcentage.

Les violences à l'école dans la presse quotidienne nationale : quelle mise en visibilité ?

Nous procédons du général au particulier pour caractériser la mise en visibilité des violences scolaires dans notre corpus. Dans une démarche comparative, nous étudions la fréquence de la médiatisation du sujet dans les trois quotidiens puis nous précisons les thématiques privilégiées dans les discours ainsi que leur évolution.

La première étape d'une analyse quantitative consiste à rendre compte de l'importance que revêt le sujet dans les discours du corpus. Selon quelle fréquence sont publiés les articles qui portent sur les violences à l'école ? Quelles sont les caractéristiques de cette médiatisation ? Les violences scolaires étant un problème politisé, nous faisons l'hypothèse que le sujet ferait l'objet d'une médiatisation plus importante les années où les pouvoirs publics ont pris des décisions relatives à ce problème. Autrement dit, il y aurait un lien entre l'agenda médiatique et l'agenda

politique ; le traitement médiatique du sujet traduisant cette politisation. La notion d'agenda politique est définie par Jacques Gerstlé comme l'« *ensemble des problèmes dont se saisissent les acteurs politiques, notamment les autorités publiques, pour faire l'objet d'une décision à caractère public* » (Gerstlé, 1999 : 69). La traduction médiatique de la politisation d'un sujet est repérable à travers plusieurs indicateurs : l'importance de la sphère politique dans le contenu des discours, une présence quantitative plus importante du sujet dans les médias, une évolution du rubriquage et une personnalisation de la politique publique (Azeddine, Blanchard et Poncin, 2007 : 117-118)[98]. Parmi ces critères de politisation, nous retenons la fréquence des discours sur le sujet des violences scolaires ainsi que la part des articles qui ont pour thématique principale l'actualité politique liée à la violence scolaire, qui constituent donc les deux temps de notre analyse. Il s'agit de pointer des divergences ou des similitudes entre les productions discursives des trois journaux. Les graphiques sont réalisés à partir d'un tri à plat. Cette opération correspond à un « tableau de fréquences » qui permet de connaître la distribution, en nombre ou en pourcentage, des individus (ici, les articles) entre les différentes modalités du questionnaire (ici, les années).

Graphique n°1 : Volume d'articles consacrés aux violences à l'école dans le corpus, entre 1995 et 2012

Ce premier graphique montre que la couverture médiatique des violences à l'école dans la presse ne suit pas une courbe régulière : le sujet ne fait pas l'objet d'une attention croissante et il n'y a pas de phases de médiatisation clairement identifiables. Toutefois, trois années indiquent une production discursive supérieure au reste de la période : 1996 (133 articles), 2000 (107 articles) et 2010 (80 articles). Le pic de l'année 1996 peut s'expliquer par la médiatisation du plan de lutte contre la violence à l'école proposé par François Bayrou au mois de mars tout comme celui de 2000 qui peut correspondre à l'annonce de la seconde phase du plan Allègre. L'année 2010 est, quant à elle, marquée par l'annonce d'un autre plan de lutte contre les violences scolaires ainsi que la tenue d'États généraux sur la sécurité à l'école. L'année 1996 est donc celle de l'entrée de la violence à l'école sur la scène médiatique, le nombre d'articles paru sur le sujet étant multiplié par 12 par rapport à l'année 1995. Précisons toutefois que deux plans de lutte contre la violence à l'école ont vu le jour auparavant : le plan Lang en 1992 et le premier plan Bayrou en 1995. Cette émergence du sujet dans les colonnes de la presse quotidienne nationale coïncide avec l'analyse que fait Mohammed Darmame à

[98] Ces éléments ont été mis en avant dans l'analyse du traitement médiatique du cancer dans la presse quotidienne nationale par ces trois auteures.

propos de la couverture médiatique proposée par les journaux télévisés de TF1 et France 2. L'année 1996 constitue celle de « *l'apogée médiatique* » du sujet à la télévision puisque le nombre de reportages diffusé par l'ensemble des chaînes passe de 16 en 1995 à 150 en 1996 (Lec et Lelièvre, 2007 : 79). Ce premier graphique montre que les violences scolaires font bien l'objet d'une mise en visibilité dans les quotidiens à partir du milieu des années 1990. Toutefois, celle-ci reste faible au regard de l'ensemble de la période puisque ce sont en moyenne 17 articles qui sont publiés annuellement dans chaque quotidien. Nous pouvons nous demander si cette mise en visibilité se retrouve à l'identique dans les rois journaux du corpus ou si leur couverture médiatique présente des divergences ?

Graphique n°2 : Evolution du nombre d'articles dans *La Croix*, entre 1995 et 2012

La Croix produit 273 articles sur le sujet entre 1995 et 2012. La production discursive annuelle est toujours inférieure à 50 articles mais 3 pics sont lisibles sur la représentation graphique : en 1996, 41 articles sont publiés sur le sujet des violences à l'école ; en 2000, le journal y consacre 32 articles et en 2010, 26 discours abordent cette thématique. Parmi les articles de l'année 1996, seul un quart porte sur l'actualité politique liée à la violence scolaire et est donc lié au plan de lutte contre la violence à l'école de François Bayrou. Le ministre de l'éducation nationale avait alors mis au centre de sa politique l'idée d'une sanctuarisation de l'école qui donne lieu, dans le corpus, à plusieurs tribunes. En 2000, la production du quotidien s'explique également en partie par l'annonce du plan anti-violence de Claude Allègre, 13 articles (sur 32) ayant pour thématique l'actualité politique. Outre ces mesures gouvernementales, un Comité national de lutte contre la violence à l'école est mis en place en octobre 2000 donnant lieu à une brève dans les pages du journal. L'année 2010 est également marquée par la parution d'un ensemble de discours sur la sanctuarisation des établissements proposée par Luc Châtel, la publication au journal officiel d'une loi sur les violences en bandes et à l'école (qui réprime notamment les intrusions dans les établissements) et la tenue des États généraux sur la sécurité à l'école (8 articles traitent de l'actualité politique). Les mesures politiques liées aux violences scolaires sont bien relayées par *La Croix* mais la couverture médiatique que propose le quotidien ne se caractérise pas uniquement par ces événements. Ainsi, en 1996, le journal s'intéresse également à la prévention du problème et propose plusieurs reportages au sein d'établissements qui ont mis en œuvre des moyens pour lutter contre la violence. En 2000, la question de la causalité des violences scolaires retient l'attention du quotidien - avec notamment une interrogation sur la responsabilité parentale - tout comme la problématique de la prévention. De même, en 2010, les discours se focalisent à la fois sur des faits de violences, sur les causes du

problème et les moyens de le prévenir. La politisation du sujet n'est donc pas la seule caractéristique de la couverture médiatique des violences scolaires dans *La Croix*.

Graphique n°3 : Evolution du nombre d'articles dans *Libération*, entre 1995 et 2012

Dans *Libération*, 322 articles sont consacrés au sujet des violences à l'école entre 1995 et 2012. Si cette production discursive est légèrement plus élevée que pour *La Croix*, les pics médiatiques précédemment identifiés se retrouvent dans *Libération*. Le journal publie 45 articles en 1996 ; 36 en 2000 et 24 en 2010. Un élément nouveau doit toutefois être noté : les années 1997 et 2006 donnent chacune lieu à 25 articles, soit plus que l'année 2010, ce qui peut indiquer une divergence dans le traitement médiatique du sujet. En 1996, environ un tiers des articles (16) est consacré au plan de lutte contre la violence de François Bayrou. Une autre partie des discours (11) consistent en des reportages sur des situations violentes dans des écoles. De même, en 1997, ce sont plus d'un tiers des articles (10) qui portent aussi sur l'actualité politique. Ce second pic s'explique notamment par l'annonce de la première phase du plan antiviolence de Claude Allègre (alors premier ministre). La seconde phase, mise en œuvre en janvier 2000, est également suivie par le quotidien mais l'actualité politique ne représente pas la thématique principale des discours cette année-là (6). Une série de grèves d'enseignants protestant contre les violences dans leur établissement retient l'attention du journal (8 articles). En 2006, la production discursive s'explique en partie par un ensemble de discours portant sur l'agression filmée d'une enseignante qui donne ensuite lieu à des réactions sur cette nouvelle forme de violence qu'est la cyberviolence, la thématique politique venant dans un second temps. L'année 2010, quasiment la moitié des articles porte sur la tenue des États généraux sur la sécurité à l'école. Cette première analyse montre que, comme dans *La Croix*, l'actualité politique permet d'expliquer une partie de la couverture médiatique des violences à l'école mais que celle-ci ne s'y réduit pas.

Graphique n°4 : Evolution du nombre d'articles dans *Le Monde*, entre 1995 et 2012

Le Monde est le journal qui consacre le plus d'articles aux violences à l'école puisque 347 discours paraissent entre 1995 et 2012. Nous retrouvons les 3 pics médiatiques, qui caractérisent la couverture médiatique de *La Croix* et de *Libération* mais avec une intensité plus importante : en 1996, 47 articles sont consacrés aux violences à l'école ; en 2000, 39 articles sont publiés sur le sujet contre 30 en 2010. En revanche, contrairement à *Libération* et à *La Croix*, les années 2001 et 2002 donnent aussi lieu à une production discursive non négligeable (respectivement 30 et 29 articles, soit autant qu'en 2010). En 1996, la

moitié des articles ont pour thématique principale l'actualité politique liée à la violence scolaire, en lien avec le plan Bayrou. À la différence des deux autres quotidiens, *Le Monde* ne se contente pas de publier des articles au moment de l'annonce du plan - au mois de mars - mais également au moment de sa mise en application - en septembre -, un dossier étant consacré à ce sujet[99]. La production discursive de l'année 2000 présente les mêmes caractéristiques : le plan Allègre est « suivi » par le quotidien dont la majeure partie des articles (17) est publié au mois de janvier, moment de l'annonce du plan. Comme *La Croix*, la création du Comité national de lutte contre à la violence à l'école fait l'objet d'une brève. C'est également l'actualité politique qui retient majoritairement l'attention du quotidien en 2001 : un dossier est publié en lien avec la conférence mondiale de l'Unesco sur la violence à l'école qui s'est tenue à Paris. L'aspect préventif du problème est traité dans un second dossier consacré à la mise en place du logiciel Signa. En 2002, le journal suit l'annonce du plan Darcos et la proposition d'une pénalisation des outrages à enseignant. Environ la moitié des discours produits cette année-là portent sur cette actualité politique. Enfin, en 2010, un tiers des articles est lié à différentes propositions contre la violence à l'école annoncées par Luc Châtel. Deux dossiers paraissent cette année-là : l'un est axé sur la prévention, l'autre s'intitule « Feuilleton d'une violence ordinaire ».

L'analyse comparée de la fréquence de la production discursive et de son évolution dans *Le Monde*, *La Croix* et *Libération* montre une similitude dans l'attention portée au sujet des violences à l'école. Cette production médiatique est hétérogène et ne s'organise pas selon des phases de médiatisation clairement identifiables. Seules 3 années donnent lieu à une production discursive plus importante : 1996, 2000 et 2010, dans les trois journaux. Notre hypothèse sur le lien entre le rythme de la production discursive et les différentes politiques publiques mises en œuvre pour lutter contre la violence à l'école est en partie confirmée par cette analyse. En effet, il y a bien une politisation du sujet dès le début de notre période d'analyse et un lien manifeste entre l'agenda médiatique et l'agenda politique, plus marqué dans *Le Monde* que dans *La Croix* et *Libération*. Toutefois, cette politisation n'est pas la seule caractéristique de la couverture médiatique consacrée aux violences scolaires. Les reportages sur des faits de violence dans les établissements, la mise en place d'initiatives de prévention ou

[99] Dès le mois de juin, le journal s'intéresse à la mise en place de ce plan antiviolence avec un article intitulé « Le plan de lutte contre la violence à l'école est en phase de lancement » puis un dossier publié mi-septembre et titré « Le plan antiviolence de M. Bayrou se met en place dans les écoles ».

encore les revendications enseignantes sont aussi objet de discours, de façon plus ou moins prégnante, selon les quotidiens.

Ces premiers résultats concernent uniquement les pics identifiés dans la couverture médiatique des violences scolaires. Nous les précisons maintenant en étudiant les grandes tendances des discours entre 1995 et 2012. Le deuxième temps de notre analyse est donc consacré à l'étude des thématiques privilégiées par les quotidiens lorsqu'ils traitent des violences scolaires. Nous rappelons les possibilités proposées dans l'enquête Modalisa : faits de violence, témoignages du personnel éducatif, prévention-lutte, actualité politique, mouvements sociaux, aide aux victimes, problématiques judiciaires, causes des violences scolaires et autres. Nous prêtons attention plus particulièrement à la catégorie « actualité politique » : sa constance dans les discours constitue un indicateur pour confirmer ou infirmer notre première hypothèse. Pour cela, nous avons réalisé deux types de graphiques. Le premier, en tri croisé, indique la part des articles consacrés à chaque thématique dans chaque journal. Un tri croisé correspond à un tableau statistique dans lequel sont mises en relation les réponses à deux questions différentes de l'enquête, l'une étant figurée en lignes (ici, le journal) et l'autre en colonnes (ici, les thématiques). Les 3 graphiques suivants, également en tri croisé, précisent l'évolution de ces thématiques pour chaque quotidien et permettent de caractériser le cadrage du sujet[100] : est-il identique tout au long de la période ou peut-on identifier le passage d'un cadrage à un autre autrement dit une périodisation des thématiques traitées par les journaux ?

Graphique n°5 : Les thématiques principales des articles dans *La Croix*, *Libération* et *Le Monde*[101]

Cette représentation graphique indique une forte similitude entre les journaux dans les thématiques privilégiées pour traiter la problématique de la violence à l'école. En effet, la thématique « actualité politique liée à la violence scolaire » arrive en première place devant celles de la prévention et des faits de violence. Précisons toutefois que les résultats étant exprimés en pourcentage, un même chiffre ne signifie pas qu'un nombre identique de discours est consacré à la thématique. Ainsi, dans *La Croix*, ce sont 84 articles qui traitent de l'actualité politique contre 125 dans *Le Monde* et 103 dans *Libération*. La thématique de la prévention/lutte contre les violences scolaires est en seconde position dans *La*

[100] Les années figurent en abscisse et les thématiques en ordonnée.

[101] La légende du graphique de gauche à droite est la suivante : faits de violence, témoignages du personnel de l'établissement, prévention/lutte, actualité politique liée à la violence scolaire, aide aux victimes, problématiques judiciaires, causes des violences scolaires et autres.

Croix et en troisième place dans *Le Monde* et *Libération*. En effectifs, *La Croix* publie 63 articles sur le sujet, *Le Monde* 60 et *Libération*, 56. Concernant, les « faits de violence », cette thématique arrive en seconde position et représente une part du corpus identique dans *Le Monde* et *Libération* (23%) contre 19% dans *La Croix*. Toutefois, en termes d'effectifs, *Le Monde* publie 81 articles relatifs à cette thématique contre 74 dans *Libération* et 53 dans *La Croix*. Ces trois thématiques confondues - actualité politique, prévention/lutte, faits de violence - représentent plus de la moitié du corpus de chaque quotidien : 73% du corpus dans *La Croix*, 76% dans *Le Monde* et 72% dans *Libération*. Cette similarité dans la production discursive des trois journaux signifie que, malgré des lignes éditoriales différentes, les quotidiens abordent les violences scolaires de la « même façon » : les actes et décisions politiques sont mises en avant devant le récit des faits de violence (ou d'état des lieux de la violence) et les initiatives de prévention et de lutte. Les journaux s'intéressent donc à la fois à l'existence du phénomène, à sa régulation politique et aux moyens de le prévenir et/ou d'en diminuer l'ampleur. Cette « convergence » dans la mise en récit des violences scolaires peut s'interpréter par le statut du problème : « *affaire d'État* » (Lec et Lelièvre, 2007 : 81) depuis le début des années 1996, les violences scolaires sont un problème public tel que le définit Erik Neveu : « *la transformation d'un "fait social" quelconque en enjeu de débat public et/ou d'intervention étatique - du tragique au plus anecdotique, tout fait social peut potentiellement devenir un "problème social" s'il est constitué par l'action volontariste de divers opérateurs (presse, mouvements sociaux, partis, lobbies, intellectuel...) comme une situation publique devant être mise en débat et recevoir des réponses en termes d'action publique(budget, réglementation, répression...)* » (Neveu, 1999 : 42). Nous pouvons donc comprendre cette focalisation sur la régulation politique, les faits de violence et leur prévention comme la traduction médiatique de ce statut de problème public. Enfin, concernant les autres thématiques des discours, elles représentent une part mineure du corpus. Viennent par ordre décroissant, les thématiques « autres » (entre 8 et 10%), « mouvements sociaux » (entre 4 et 11%), « causes des violences scolaires » (entre 2 et 5%), « témoignages du personnel éducatif » (entre 2 et 4%), « problématiques judiciaires » (3%) et « aide aux victimes » (2%). L'équivalent en effectif, pour chaque quotidien, figure dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°3 : Nombre d'articles publiés sur les thématiques les moins présentes dans le corpus

Si les différences ne sont pas significatives lorsqu'elles sont exprimées en pourcentage, notons toutefois que la thématique « mouvements sociaux » est plus importante dans *Libération* tout comme celle des « causes des violences

scolaires » dans *La Croix*. La place accordée aux mouvements sociaux - grèves des enseignants, manifestations, droit de retrait - indique une mise en visibilité de l'acteur « personnel éducatif ». Les discours consacrés aux causes des violences scolaires traduisent une volonté d'explication et de compréhension de ces violences. Concernant la thématique « autres », elle regroupe principalement des articles annonçant des reportages ou des émissions sur la violence à l'école et des interviews que nous n'avons pas pu classer dans les autres catégories parce qu'elles abordent plusieurs thèmes. En effet, ces interviews sont construites selon un canevas quasiment toujours identique : état des lieux des violences scolaires, causes possibles du phénomène, moyens de le prévenir et/ou réactions aux politiques mises en place par le gouvernement. L'item « problématiques judiciaires », même s'il est peu présent en comparaison avec les thématiques « actualité politique », « faits de violence » et « prévention/lutte », s'explique par le double mouvement de judiciarisation et juridicisation de la violence à l'école. La notion juridicisation désigne l'introduction des règles de droit au sein de l'école tandis que celle de judiciarisation renvoie au recours plus fréquent aux tribunaux pour mettre en cause l'école ou le personnel des établissements (Lec et Lelièvre, 2007 : 249)[102]. Les discours traduisant ce mouvement de judiciarisation ont été codés dans la thématique « problématiques judiciaires » tandis que ceux qui évoquent l'introduction des règles de droit au sein des établissements sont liés à des mesures politiques et donc classés dans l'item « actualité politique »[103]. La problématique du droit de retrait - codée dans « mouvements sociaux » - y renvoie également. Les discours qui donnent la parole au personnel éducatif (« témoignages du personnel éducatif ») consistent soit en des témoignages de victimation soit en des récits sur la mise en place de mesures préventives dans des établissements. Enfin, les discours portant sur l'aide aux victimes sont peu nombreux. Ils s'intéressent principalement à la mise en place de services téléphoniques pour les enseignants et les élèves et aux conséquences psychologiques des agressions envers le personnel éducatif. Précisons que la figure de la victime n'est pas pour autant occultée par les quotidiens : dans notre enquête, la question portant sur les types de violence intègre à la fois les auteurs et les victimes des actes violents.

---

[102] Nous pouvons citer à titre d'exemple, la plainte déposée contre l'éducation nationale par une enseignante agressée par un élève en 2005 ou le recours devant la cour administrative d'appel de Paris pour contester l'exclusion d'un lycéen pour propos antisémites.

[103] Nous pensons notamment à la question de l'harmonisation des sanctions à l'école, à la proposition de pénaliser les outrages à enseignants ou encore au vote d'une loi contre les bandes qui réprime les intrusions à l'école.

Si la part consacrée aux thématiques « actualité politique », « faits de violence » et « prévention/lutte » constitue un point commun de la couverture médiatique de *La Croix*, du *Monde* et de *Libération*, sont-elles abordées de façon conjointe depuis les années 1990 ou font-elles l'objet d'une périodisation ?

Graphique n°6 : Evolution des thématiques principales dans *La Croix*

Graphique n°7 : Evolution des thématiques principales dans *Libération*

Graphique n°8 : Evolution des thématiques principales dans *Le Monde*

Ces trois graphiques précisent les résultats précédents en indiquant l'évolution des cadrages dans *La Croix*, *Libération* et *Le Monde*. Les trois thématiques principales - « actualité politique liée à la violence scolaire », « faits de violence » et « prévention/lutte » - sont présentes en parallèle tout au long de la période d'analyse même si le nombre d'articles publiés annuellement est variable. Globalement, nous pouvons noter un lien entre les 3 thématiques. Ainsi, dans *Libération*, l'année 1996 est celle où le plus d'articles est publié sur les 3 thématiques à la fois. Nous pouvons également remarquer que, quels que soient le gouvernement et le ministre de l'éducation nationale en poste, les changements de politique ne semblent pas influer - du moins quantitativement - sur la production discursive des journaux. Une analyse qualitative permettrait toutefois d'affiner cette piste, un même nombre d'articles publiés n'étant pas synonyme de stratégies discursives identiques. Enfin, concernant les autres thématiques, les discours sont trop peu nombreux pour que nous puissions évoquer une constance ou un changement dans le cadrage proposé par les journaux. En effet, quel que soit le journal considéré, aucune des autres thématiques n'est évoquée de façon régulière entre 1995 et 2012, les graphiques laissant apparaître des moments de silence.

Cette première partie de l'analyse confirme l'une de nos hypothèses de départ : il y a bien un lien entre la politisation du problème des violences scolaires et la couverture médiatique du sujet puisque les années où la production discursive est la plus élevée sont identiques dans les trois journaux et correspondent aux moments où les pouvoirs publics annoncent un plan de lutte contre la violence à l'école. Il y a donc un consensus médiatique sur le problème de la violence à l'école. Toutefois, cette politisation n'est pas la seule caractéristique du traitement médiatique proposé par *La Croix*, *Le Monde* et *Libération* puisque les thématiques « prévention/lutte » et « faits de violence » sont aussi très présentes dès les années quatrevingt-dix traduisant la dimension publique du problème. Cette analyse peut aussi renvoyer à ce qu'Eric Macé nomme la « *contrainte d'agenda* » (Macé, 2005 : 190) : un événement est jugé

d'autant plus pertinent par les journalistes qu'il est en phase avec l'agenda politique, cette contrainte expliquant la mise en visibilité à un moment donné de certains faits qui n'auraient peut être pas été portés à la connaissance du public. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que les articles portant sur des faits de violence sont plus nombreux les années où les violences scolaires font l'objet d'une prise en charge politique. Nous nous intéressons maintenant plus précisément à ces faits de violences : quels en sont les auteur(e)s et les victimes ?

Quelles figures de la violence dans la couverture médiatique des violences scolaires ?

Cette seconde partie de notre analyse porte plus précisément sur les figures de la violence scolaire. Nous avons montré que la thématique « faits de violence » occupe une place non négligeable dans les discours des journaux. Il s'agit ici de préciser quels en sont les auteurs et les victimes. En termes de méthodologie, nous rappelons que plusieurs types de violence pouvaient être codés par article, le nombre d'occurrences de types de violence étant donc supérieur au nombre d'articles qui composent le corpus. En outre, la question « type de violences » a été utilisée dès qu'un fait de violence était mentionné dans un article, sans que le sujet principal du discours soit nécessairement ce fait de violence. Ainsi, un article de *La Croix*[104] dont la thématique principale est l'« actualité politique lié à la violence scolaire » et dans lequel figurent les phrases suivantes en début d'article : « "*Hier, une élève a mordu un surveillant jusqu'au sang. La veille, un autre a été surpris avec un pistolet à billes. Ici, la violence existe, on ne peut pas le nier. Mais on la combat, et on la maîtrise !*" » donne lieu au codage « violence élève => personnel » (pour le type de violence) puis « violence physique » (pour la modalité de la violence) et « atteintes à la sécurité » (pour l'évocation du pistolet à billes). Le codage d'un type de violence ne signifie donc pas qu'il s'agit d'un fait divers ou d'un acte violent développé dans tout l'article. Le graphique en tri croisé, présenté ci-dessous, indique la fréquence des différents types de violence dans chaque quotidien. De gauche à droite, les types de violence sont les suivants : non-violence, violence de l'école, violence en général, violence entre pairs, violence contre élèves sans auteur, violence élèves => personnel de l'établissement, violence contre le personne de l'établissement (sans auteur), violence personnel de l'établissement => élèves, violence des personnes

[104] *La Croix*, 3 février 1996.

extérieures, violence de la famille envers le personnel de l'établissement, atteintes aux biens, atteintes à la sécurité et autres.

Graphique n°9 : Figures de la violence dans les trois quotidiens du corpus

La présentation en tri croisé indique une médiatisation contrastée en fonction des types de violence et dans les trois journaux. Un premier groupe de violence correspond aux trois types de violence évoqués dans plus de 10% de nos 3 sous-corpus. Dans l'ordre décroissant, ce sont : les violences entre pairs (entre 17 et 19%), la violence en général (entre 8 et 19%) puis les violences élèves => personnel de l'établissement (entre 13 et 19%). En termes d'effectifs, la violence en général est mentionnée dans 60 articles de *La Croix*, 50 du *Monde* et 29 de *Libération* ; la violence entre pairs dans respectivement 56, 68 et 67 articles. Enfin, la violence des élèves envers le personnel de l'établissement est évoquée dans respectivement 42, 47 et 70 discours. Ces résultats appellent une première remarque : la médiatisation des violences scolaires - et plus précisément des faits de violence - est donc d'abord celle de violences entre pairs avant d'être celle d'une violence « extérieure » ou d'agressions envers le personnel éducatif. Notons aussi que la proportion d'articles consacrée à la violence des élèves envers le personnel de l'établissement, dans *Libération*, constitue la seule différence entre les 3 quotidiens : alors que ce type de violence arrive en première position dans *Libération* avec 69 articles, il est en troisième place dans *La Croix* et *Le Monde* avec respectivement 42 et 47 articles. La répartition quantitative des articles dans *Libération* montre que ce type de violence est principalement évoqué en 1996 (12 articles), en 2000 (8 articles) et 2008 (également 8 articles). Une partie des discours de l'année 2008 est liée à l'affaire de la gifle[105] et mentionnent l'origine du coup porté par l'enseignant, d'où leur présence dans le corpus. Les autres années, seuls quelques articles portent spécifiquement sur l'agression d'un membre du personnel de l'établissement par un élève mais, le plus souvent, il s'agit d'un fait de violence évoqué parmi d'autres. Il n'y a donc pas réellement une médiatisation plus importante des agressions du personnel par les élèves.

Un second groupe de violence, moins médiatisé, est repérable sur le graphique : les violences contre le personnel (sans auteur) dans une proportion quasi identique avec les violences contre élèves (sans auteur) - entre 8 et 11 % - puis les atteintes aux biens (entre 9 et 10 %), les atteintes à la sécurité (entre 6 et 8%) et la violence des personnes extérieures à l'établissement (entre 7 et 8%). Les

[105] Un élève a insulté un professeur qui l'a, en retour, giflé.

deux premiers types de violences renvoient à des actes sans auteur. Par exemple, dans *Libération*, la phrase suivante : « *Enseignants agressés aux lycées professionnels de Grand-Charmont (Doubs) et de Bois-Colombes (Hauts-de-Seine), ainsi qu'au collège de Noyon (Oise)* »[106] désigne une violence contre personnel de l'établissement sans auteur. Le fait que ce type de violence (agression contre personnel sans auteur et agression contre élève(s) sans auteur) apparaisse dans les discours confirme que ce sont les atteintes aux personnes davantage que les atteintes aux biens et à la sécurité[107] qui retiennent l'attention des journaux. La question de la violence « extérieure » appelle un commentaire. Ce type de violence apparaît dans 23 articles de *La Croix*, 25 du *Monde* et 31 de *Libération* ce qui est peu à l'échelle du corpus global. Si les discours sur la violence à l'école - notamment politiques - tendent à mettre en avant une violence venue de l'extérieur de laquelle l'école doit être protégée par des dispositifs sécuritaires, la médiatisation des violences scolaires contraste avec ces représentations puisqu'elle ne se centre pas spécifiquement sur ces conduites. Une étude qualitative serait utile pour distinguer les intrusions qui sont le fait d'individus isolés - et entre autres, des élèves exclus - de celles qui sont commises par des « bandes ».

Enfin, les autres types de violence donnent lieu à une faible mise en visibilité : la violence des familles envers le personnel (entre 3 et 4%), la violence du personnel envers les élèves (entre 2 et 3%), la violence de l'école (entre 0 et 1%), la non-violence (entre 1 et 2%) et la catégorie « autres » (3%). Les items « non-violence » et « violence l'école » appellent plusieurs remarques. Nous avons inclus dans la première catégorie toutes les références à l'absence de violence qui renvoient soit aux enquêtes statistiques[108] soit à des propos du personnel qui note une absence de violence dans leur établissement. Un article, publié par *La Croix* en avril 2010, propose un reportage dans un collège rural sans violence. Ces références à la non-violence, même peu nombreuses, constituent un contrepoint dans le mode d'appréhension du phénomène des violences scolaires. Autre contrepoint, la violence de l'école. Les discours portant sur ce type de violence apparaissent dans les journaux dès 1996 : 1 est publié par *La Croix* (1996), 5 par *Libération* (1996, 1998, 2000, 2003 et 2006) et 1 par *Le Monde* (2006). La plupart sont des tribunes écrites par des universitaires et chercheurs qui proposent une

[106] *Libération*, 27 janvier 1996.

[107] Nous empruntons ici la terminologie des catégories statistiques des logiciels Signa/Sivis.

[108] Les logiciels Signa/Sivis indiquent aussi le nombre d'établissements qui n'ont déclaré aucun incident au cours de l'année.

autre lecture des violences scolaires. En effet, l'idée d'une violence de l'institution renvoie aux cadres interprétatifs mobilisés par la sociologie de l'éducation pour expliquer les violences scolaires : la violence des élèves serait une « *violence antiscolaire* » en réaction à la violence qu'ils subissent (Carra et Faggianelli : 2003, 213-214). La présence de ces articles dans le corpus illustre le « *conflit de définitions* » (Macé : 2005, 188) qui entoure le phénomène des violences scolaires - elles ne se réduisent pas à la violence des élèves au sein de l'établissement mais peuvent aussi désigner la violence de l'école - et l'« *arène* » que constituent les discours médiatiques, donnant la parole à différents acteurs. Enfin, les articles évoquant les agressions du personnel de l'établissement envers les élèves sont peu nombreux (6 dans *Le Monde*, 8 dans *La Croix* et 11 dans *Libération*). Plusieurs portent sur « *l'affaire de la gifle* »[109] en 2008 - déjà évoquée - qui a donné lieu à un procès de l'enseignant, auteur du coup. L'intérêt des journaux pour cette affaire s'explique par cette judiciarisation, le discours judiciaire fournissant une grille de lecture qui peut être utilisée dans la mise en récit du sujet par les journalistes. À cet égard, Pierre Ancet parle d'une « *complémentarité entre les espaces judiciaires et les espaces médiatiques dans la constitution des problèmes publics* » (Ancet, 2008 : 81). Une autre explication réside dans le caractère violent du geste : une gifle donnée par un enseignant en réponse à l'insulte d'un élève est-elle légitime ou doit-elle être assimilée à un acte de maltraitance ? Cet événement s'inscrit dans un ensemble de discours sociaux relatifs à l'autorité de l'école et du corps professoral. Il fait également écho à la problématique des châtiments corporels infligés aux enfants (à l'école ou non) discutée au niveau européen la même année[110]. Excepté cette affaire, aucun autre article ne porte principalement sur un acte violent commis par le personnel d'un établissement envers un élève. La quasi absence de ce type de violence peut s'expliquer d'une part, par son inexistence statistique dans les enquêtes des logiciels Signa/Sivis sur lesquels s'appuient les journaux dans leurs discours et, d'autre part, peut être par l'« indicibilité » que représente ce type de violence.

Nous nous focalisons maintenant plus précisément sur la violence entre pairs et l'évolution de sa médiatisation. Pour cela, nous avons groupé la colonne du graphique « violences entre pairs » avec celle des « violences contre élèves sans auteur » afin d'effectuer un tri croisé à partir de cette sous-population. Le graphique indique le nombre d'articles publié annuellement par chaque journal

[109] Nous reprenons le qualification employé par les journaux dans leurs titres.

[110] « Les enfants et les châtiments corporels : "le droit à l'intégrité physique, aussi un droit de l'enfant" », Conseil de l'Europe, https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1237671

dans lesquels est évoqué un acte violent entre pairs (que l'auteur soit précisé ou non) ou figure une référence sur la violence entre élèves.

Graphique n°10 : Evolution de la médiatisation des violences entre pairs dans les trois journaux, entre 1995 et 2012

La violence entre pairs fait l'objet d'une médiatisation constante mais variable selon les années. La production discursive est plus élevée en 1996 et 2010 pour *La* Croix, en 2000, 2002 et 2003 pour *Le Monde* et en 1996, 2000 et 2010 pour *Libération*. Les journaux s'intéressent-ils à des faits divers de violence entre élèves spécifiques ou évoquent-ils des actes violents entre pairs comme un type de violence scolaire parmi d'autres ? L'attention portée au nombre de types de violences codé pour un même article et à la thématique principale (notamment celle des faits de violence) des discours permet de voir si la violence entre pairs en constitue le sujet principal ou non.

En 1996, plusieurs articles publiés par *La Croix* portent sur le meurtre d'un collégien et la décision du ministre de l'éducation nationale qui fait suite à cet événement[111]. Le même fait divers retient l'attention de *Libération* qui lui consacre plusieurs articles, certains étant principalement axés sur les débats dans les écoles. En 2010, 2 articles ont pour thématique principale des faits de violence et sont centrés sur les violences entre pairs. Dans *Libération*, outre le meurtre accidentel d'un collégien en 1996, seuls un article en 2000 et une brève en 2010 portent sur un acte violent entre pairs. Enfin, dans *Le Monde*, l'étude des types de violence croisée avec la thématique principale des articles conduit au même constat : peu de discours ont pour sujet principal un fait de violence entre pairs. Un article en 2000 porte sur la mise en examen d'un collégien pour tentative de meurtre. En 2002, un article relate le racket dont est victime une élève et une brève informe de l'agression d'une lycéenne. En 2003, le journal revient sur l'exclusion de deux lycéens suite à des propos antisémites. L'année 2006 compte 3 articles portant uniquement sur des violences entre pairs : 2 sont centrés sur la mort d'un collégien tué par l'un de ses camarades et l'autre concerne la mise en examen d'élèves suite à un viol.

L'étude des « pics » indiqués sur le graphique démontre que si les violences entre pairs sont bien mentionnées dans le corpus, elles ne sont pas forcément le sujet principal des discours. Certains articles les évoquent comme un type de violence parmi d'autres. Dans les discours liés à l'actualité politique des violences

[111] Les cours sont suspendus pour laisser place à un débat sur la violence à l'école.

scolaires, les actes violents entre pairs sont mentionnés comme facteur « déclenchant » les initiatives politiques. Les articles évoquant des dispositifs de prévention ou de lutte contre la violence intègrent des exemples de faits de violence. La mise en récit de ces actes violents entre pairs participe donc d'une représentation plus générale des violences scolaires.

Nous terminons cette analyse des figures de la violence en intégrant la dimension sexuée : les médias prêtent-ils plus attention aux faits de violence commis par des garçons ou par des filles ? Quant est-il des victimes ? Le graphique, construit à partir de la question 12 de l'enquête Modalisa, ne porte que sur les violences entre pairs. Il indique le nombre d'occurrences de chaque « *configuration genrée* »[112] du phénomène dans les trois journaux, pour toute la période d'étude (Rubi et Jarlégan, 2013). Pour des raisons méthodologiques, notre enquête distingue la figure des auteurs de celle des victimes mais cela ne signifie pas que l'auteur d'un fait de violence n'est pas aussi parfois une victime. Les enquêtes sociologiques montrent bien le lien entre violence subie et violence agie que nous avons retrouvé dans les discours du corpus mais qui ne peut pas être pris en compte par le logiciel. Ainsi, un élève qui se montre violent envers l'un de ses camarades suite à l'agression de celui-ci a été codé comme deux faits de violence, les rôles d'auteur et de victime étant inversés.

Graphique n°11 : Les configurations genrées de violences entre pairs dans *La Croix*, *Le Monde* et *Libération*

Dans les trois journaux, les faits de violence entre pairs sont principalement des actes violents entre élèves. Viennent ensuite les faits de violence commis par des garçons envers des filles (évoqués à 17 reprises dans *Le Monde*, 11 reprises dans *Libération* et 7 dans *La Croix*), les actes violents perpétrés par des élèves sur des garçons (respectivement à 13, 10 et 5 reprises) et les agressions de garçon(s) envers des garçon(s) (12, 9 et 7 articles). Les autres configurations genrées de violence sont peu présentes dans les discours (fille(s) => fille(s), garçon(s) => élève(s), élève(s) => fille(s) et fille(s) => garçon(s)).

[112] La légende du graphique de gauche à droite est la suivante : non réponse, fille(s) => garçon(s), fille(s) => fille(s), fille(s) => élève(s), garçon(s) => fille(s), garçon(s) => garçon(s), garçon(s) => élève (s), entre élève, élève(s) => garçon(s), élève(s) => fille(s), autres.

Rappelons que le codage des faits de violence en fonction du sexe des auteur(e)s et des victimes a posé question, la plupart des discours évoquant des « *élèves* », un « *élève* » ou un « *camarade* » que nous avons considéré comme étant un masculin générique. En outre, le codage met au « même niveau » un article qui cite des statistiques sur les violences scolaires, un discours qui relate un fait divers et la mention d'un fait de violence entre pairs dans un article. Ainsi, il serait utile de distinguer dans une analyse qualitative les discours analysant les statistiques sur les violences scolaires produites par les logiciels Signa/Sivis ou issues d'enquêtes de victimation, des articles relatant des faits de violences. En effet, lorsque les quotidiens synthétisent l'évolution des violences à l'école en s'appuyant sur des résultats scientifiques existants, la répartition sexuée des faits de violence mise en avant est identique à la « réalité » que construisent ces enquêtes. En revanche, les faits divers ou les reportages dans les établissements font appel à un autre niveau de construction journalistique et d'autres choix éditoriaux.

Les éléments que nous pouvons souligner concernant la répartition sexuée des violences entre pairs sont les suivants :

- la violence entre élèves est dominante dans les trois quotidiens mais mineure par rapport à l'ensemble du corpus puisque le nombre d'occurrences est à rapporter à un total de 273 articles dans *La Croix*, 347 dans *Le Monde* et 322 dans *Libération*, ce qui renvoie à notre analyse précédente.
- les actes violents commis par des garçons envers des filles sont plus évoqués par *Le Monde* ce qui s'explique par une attention particulière portée au drame du Chambon-sur-Lignon en 2011 (une adolescente violée puis tuée par un camarade de classe). 6 articles s'intéressent à cet événement qui a suscité une polémique sur le suivi de l'adolescent auparavant incarcéré pour viol, rappelant à chaque fois le nouveau meurtre commis. Concernant le reste de ce sous-corpus, la violence des garçons envers les filles est évoquée avec d'autres actes violents dans la moitié des articles et n'en constitue donc pas le sujet principal. En outre, les discours qui portent spécifiquement sur un fait de violence dans les trois quotidiens ne sont pas publiés la même année et ne concernent donc pas les mêmes événements.
- la violence des filles envers les filles est plus traitée dans *Libération* que dans *La Croix* et *Le Monde*. Les articles de *Libération* sont publiés en 1995 (3), 1996 (1), 1997 (1), 1999 (1), 2000 (1), 2001 (1), 2003 (1), 2004 (1) et 2011 (2). La mise en visibilité de ce type de violences n'est pas nouvelle mais relativement faible. Les discours parus en 1995 s'expliquent

par la médiatisation du meurtre d'une élève par l'une de ses amies. Ce fait divers est suivi par *Libération* jusqu'à la condamnation de l'auteure du crime. Un second crime retient l'attention du journal en juin 2011 (une élève est tuée par le frère d'une autre élève qu'elle harcelait). Les autres articles ne portent pas précisément sur un acte violent commis par une élève envers une autre élève.

Enfin, si nous nous intéressons aux occurrences des faits de violence en fonction du sexe de leur(s) auteur(s), nous obtenons les chiffres suivants[113] :

- fille(s) => victime(s) quel que soit le sexe : 4 dans *La Croix*, 5 dans *Le Monde* et 14 dans *Libération*. L'écart de ce dernier avec les deux autres quotidiens s'explique par l'intérêt porté au fait divers précédemment évoqué.
- garçon(s) => victime(s) quel que soit le sexe : 19 dans *La Croix*, 33 dans *Le Monde* et 25 dans *Libération*.

Les garçons sont plus souvent auteurs de violence que les filles, indépendamment du sexe de la/des victime(s) et quel que soit le journal considéré. En revanche, si nous prenons en considération le sexe de la victime, quel(s) que soi(en)t le(s) auteur(es)[114], les chiffres sont les suivants :

- auteur(es) => fille(s) : 13 dans *La Croix*, 27 dans *Le Monde* et 25 dans *Libération*
- auteur(es) => garçon(s) : 13 dans *La Croix*, 27 dans *Le Monde* et 21 dans *Libération*

Autant d'articles évoquent des filles victimes de violences que des garçons. La figure de l'adolescente est donc plutôt celle d'une victime que d'une auteure de violence. Toutefois, ce résultat est à relativiser car il ne concerne qu'une part minime des discours. Il n'est donc pas possible d'affirmer que cette figure de la/des fille(s) comme victime est une caractéristique de la médiatisation des violences entre pairs dans la presse. Ce résultat contraste avec les travaux mettant en avant une médiatisation croissante des violences commises par des adolescentes, notamment ceux de Stéphanie Rubi (Rubi, 2003 et 2010). Cette chercheuse note que « *les résultats enregistrés par les services de police et de gendarmerie sur les actes déviants ou délictueux des mineures ne reflètent pas les*

[113] Sont donc exclus les actes violents « entre élèves » et ceux qui ont pour auteur(s) un ou des élève(s).

[114] Sont donc exclus les actes violents « entre élèves » et ceux qui ont pour victime(s) un ou des élève(s). Les chiffres n'inclut pas non plus les faits de violences contre élève(s) sans auteur, codés dans la question 11 de l'enquête.

discours des acteurs des établissements scolaires ou des médias lorsqu'ils mentionnent la violence verbale ou physique des adolescentes » puis que « *la presse écrite et audiovisuelle, depuis le "gang des filles" de Toulon d'août 1998 propose régulièrement des "sujets", qui lorsqu'ils ne répondent pas aux critères du sensationnel, peuvent être pertinents »* (Rubi, 2003 : 44 et 68). Ce décalage peut s'expliquer en partie par notre corpus qui ne concerne que les établissements scolaires et ne prend donc pas en compte les autres espaces de violence (rue, cité, etc.). Une autre interprétation peut être avancée : les termes utilisés pour relater ces actes violents seraient différents des combinaisons de mots clés utilisés pour constituer notre corpus.

Cette seconde partie de l'analyse portait sur les figures (auteurs et victimes) des violences scolaires construites par les quotidiens dans leurs discours. Les trois journaux privilégient les atteintes aux personnes et plus spécifiquement les violences entre pairs. Toutefois, cela ne signifie pas que la couverture médiatique se réduise à un ensemble de faits divers de violence entre élèves. En effet, une analyse plus précise nous a permis de montrer que les actes violents entre pairs constituent rarement le sujet principal des discours, au regard de l'ensemble du corpus. La plupart des occurrences de ces actes violents participent d'une représentation plus générale des violences scolaires. Enfin, la question de la répartition sexuée des violences entre pairs constitue un élément flou des discours, l'usage de certains termes désignant les auteurs et les victimes posant question. Pour affiner cette analyse, il serait utile de la compléter par une enquête sociologique sur les pratiques journalistiques. Le dernier élément qui a retenu notre attention concerne les types de violence : la présence de certains types de violence dans le corpus (non-violence, violence de l'école) témoigne d'une vision plurielle des violences scolaires et du conflit de définition auquel donne lieu ce « *fait social* » (Macé, 2005 : 188). Après avoir étudié les figures des violences scolaires, nous nous intéressons aux différentes formes qu'elle revêt.

La mise en visibilité des différentes modalités de la violence scolaire

Nous terminons par l'étude des différentes modalités de la violence qui figurent dans les discours de presse : violence physique, violence verbale, violence d'attitude, cyberviolence, violences sexuelles/sexistes, violences homophobes, racket, bizutage, violences racistes et antisémites, incivilités et autres. Quelles formes de violences sont les plus médiatisées et selon quelle périodisation ? Nous faisons l'hypothèse d'une coïncidence entre la mise en visibilité de certaines modalités de violence et leur reconnaissance scientifique (inclusion dans les enquêtes statistiques) et politique. Les graphiques ci-dessous sont réalisés à partir de la question 15 de l'enquête Modalisa. Le premier indique

le nombre d'occurrences de chaque forme de violence, dans l'ensemble du corpus, sur toute la période. Les seconds permettent de comparer l'émergence de ces violences dans chaque quotidien. Nous prêtons une attention particulière aux violences de genre autrement dit aux violences sexuelles/sexistes et aux violences homophobes[115].

Graphique n°12 : Nombre d'articles consacrés aux différentes formes de violences dans *La Croix*, *Libération* et *Le Monde*

Cette représentation graphique du nombre d'occurrences des différentes modalités de violence dans l'ensemble du corpus permet de distinguer 3 catégories de violence :

- les violences verbale et physique qui sont mentionnées ou développées dans plus de 150 discours (respectivement 172 et 279) ;

- les violences d'attitude et les violences sexuelles/sexistes qui comptent plus de 90 occurrences dans le corpus (97 pour les premières, 108 pour les secondes) ;

- et les autres formes de violence qui apparaissent à moins de 65 reprises dans l'ensemble des journaux : le racket, les violences « autres », le racisme et l'antisémitisme, les incivilités, les violences homophobes, le bizutage et la cyberviolence.

Ce constat appelle plusieurs remarques :

- les actes de violence verbale et physique sont les plus fréquents dans les discours, ce sont aussi les formes de violence les plus courantes au sein des écoles d'après les enquêtes sociologiques.

- la présence des incivilités dans le corpus est intéressante à souligner. En effet, certains travaux sur la médiatisation des violences à l'école tendent à mettre en avant les violences avec armes (intégrées dans la catégorie « violence physique » de notre recherche) pointant parfois une distorsion de la réalité voire une surreprésentation d'un type de violence statistiquement minoritaire. Or, la présence des incivilités - ou microviolences - dans notre corpus montre que la médiatisation du sujet ne se réduit pas à celle de la violence armée. En ce sens, ce

[115] Nous rappelons que dans la question 15 sont codées à la fois les modalités de la violence pour les violences entre pairs, les violences élèves-personnel de l'établissement et personnel de l'établissement-élève. Nous avons également inclus la thématique de certains articles sans forcément qu'un fait de violence soit relaté.

résultat nuance ce qui a été montré par plusieurs auteurs. Ainsi, dans une communication sur les violences scolaires, Françoise Boulmot écrivait que « *les micro-violences quotidiennes qui viennent polluer l'acte éducatif et les relations scolaires sont rarement traitées dans les articles de presse. Priorité est donnée à des faits plus violents et plus marquants* » (Boulmot, 2011). De même, pour Jean-Paul Laurens, « *la communication de l'information sur les faits de violence scolaire, aussi légitime soit-elle, n'est pas sans prêter le flanc à quelques effets pervers dont l'une des premières conséquences est d'hypertrophier l'exceptionnel au détriment de ce qui constitue le quotidien de la violence ordinaire. Car les formes prises par la violence scolaire en France ne bénéficient pas toutes du même traitement médiatique* » (Laurens, 2006 : 111). En outre, le fait que la catégorie « incivilités » soit présente dans les discours médiatiques illustre la cœxistence d'une pluralité de définitions des violences scolaires. Elle témoigne aussi de l'intérêt porté par les journaux au discours social scientifique sur la violence à l'école puisque ce terme, introduit par le politologue Sébastien Roché, a été ensuite repris par les experts sur le sujet.

- la présence des violences racistes et antisémites dans les discours renvoie quant à elle à l'évolution normative qui influe sur la définition de ce qui fait violence à un moment donné dans une société. Comme le rappelle Eric Debarbieux, « *la violence semble échapper à une définition unique. Il faut dire que le phénomène apparaît relatif : relatif à une époque donnée, à un milieu social, à des circonstances particulières. Elle dépend des codes sociaux, juridiques et politiques des époques et des lieux où elle prend sens* » (Debarbieux, 2006 : 102). Au début de l'étape de codage, nous n'avions pas intégré cette forme de violence, les insultes racistes étaient alors codées dans l'item « violence verbale ». Au fur et à mesure du codage, nous avons vu apparaître l'expression « violences racistes et antisémites » dans les discours, certains quotidiens y consacrant des dossiers de plusieurs pages. En outre, les agressions racistes et antisémites sont intégrées dans le logiciel Signa en janvier 2004. Dans le champ politique, un comité interministériel de lutte contre le racisme et l'antisémitisme est créé en décembre 2003. Parmi ses attributions figure la définition des orientations de la politique à mener pour lutter contre les actes racistes et antisémites et le fait de veiller à la cohérence et l'efficacité des actions engagées par les ministères dont le ministère de l'éducation nationale. En septembre 2004, une circulaire de l'éducation nationale relative à la lutte contre le racisme et

l'antisémitisme est publiée[116]. Cette définition d'une forme de violence qui avant n'était pas désignée comme telle nous a conduits à l'intégrer comme une modalité de violence à part entière dans notre enquête.

- la cyberviolence : peu importante au regard de l'ensemble du corpus, elle désigne de nouvelles formes de violences liées à l'usage des nouvelles technologies. Cette modalité de violence a été introduite dans le logiciel Sivis en 2011 sous la dénomination « *happy slapping* ». Elle renvoie au « *cyberbullying* » mais ne s'y réduit pas (Berguer, Blaya et Berthaud, 2011).

- les violences sexuelles/sexistes : cette modalité de violence arrive en troisième position, elle bénéficie donc d'une certaine visibilité. En revanche, les violences homophobes font l'objet d'une faible médiatisation puisque la part des discours qui leur est consacrée est inférieure à celle dédiée aux incivilités, au racket ou encore au racisme et à l'antisémitisme. Concernant les violences sexuelles/sexistes, nous pouvons supposer qu'elles apparaissent dans les discours au moment où les pouvoirs publics s'intéressent à la lutte et la prévention les violences sexuelles/sexistes en milieu scolaire.

- la violence d'attitude concerne à la fois les relations entre pairs et celles entre élèves et enseignants. Les discours sur le harcèlement entre élèves ont été intégrés dans cette catégorie ce qui peut expliquer que la violence d'attitude soit la 4ème forme de violence la plus évoquée dans le corpus. En effet, les pouvoirs publics se sont saisis de cette question avec notamment la tenue des assises sur le harcèlement en 2011. Pour Keveen Carreras, cette récente prise de conscience s'explique par le fait que la violence à l'école a longtemps été pensée comme un problème de sécurité - une violence intrusive : « *la matrice cognitive mobilisée par les pouvoirs publics limite la violence à l'école à sa représentation intrusive au travers des saillances manifestes les plus paroxystiques* » (Carreras, 2011). Le harcèlement devient un « *référentiel normatif et cognitif commun* » suite à une reconfiguration des acteurs mobilisés sur le sujet et une évolution de ses problématisations avec notamment la tenue des assises sur le harcèlement.

- l'item « autres » regroupe des actes violents dont la modalité n'est pas précisée (« *incidents* », « *agressions* », « *rivalités entre bandes* », etc.), l'absentéisme et ce qui relève du « jeu » (« *jeu du petit pont massacreur* », « *jeu du guets apens* »...).

---

[116] « Mesures visant à prévenir, signaler les actes à caractère raciste ou antisémite en milieu scolaire et sanctionner les infractions »

Ces trois groupes de violence se retrouvent-elles à l'identique dans les quotidiens du corpus ? Leur médiatisation est-elle régulière ou peut-on repérer l'émergence d'une mise en visibilité pour certaines formes de violence ? La couverture médiatique des violences de genre coïncide-t-elle avec les deux temps forts de la construction du problème mis en évidence par Viviane Albenga ? Les graphiques ci-dessous apportent des éléments de réponse. Nous associons à l'analyse quantitative et de contenu une étude lexicale des titres des articles qui permet d'affiner l'analyse en repérant les thèmes auxquelles sont liées les violences de genre. En effet, dans le titre d'un article, « *le journal indique deux choses : il informe sur un contenu et il montre qu'il informe* » (Mouillaud et Tétu, 1989 : 66). Le titre met en forme le sens des énoncés, une mise en forme qui passe par le choix des mots utilisés. Comme le souligne Patrick Charaudeau, « *pour qu'un événement existe, il faut le nommer [...] des morts sont des morts, mais pour qu'ils signifient "génocide", "purification ethnique", "solution finale" ou "victimes de la destinée", il faut qu'ils s'insèrent dans des discours d'intelligibilité du monde qui eux-mêmes témoignent des systèmes de valeurs qui caractérisent les groupes sociaux* » (Charaudeau, 2005 : 106). Chaque quotidien inscrit les événements - ici la problématique des violences de genre - dans des grilles d'intelligibilité. La signification donnée aux problèmes sociopolitiques implique un choix de vocabulaire que nous repérons dans les titres des discours.

Graphique n°13 : Occurrences des différentes formes de violence dans les discours *La Croix* entre 1995 et 2012

Ce graphique en tri croisé représente l'évolution de la médiatisation de chaque modalité de violence tout au long de la période d'analyse dans *La Croix*. Le nombre d'occurrences de chaque forme de violence par ordre décroissant est le suivant : violence physique (71), violence verbale (55), violence d'attitude (30), violences sexuelles/sexistes (22), autres (20), racisme/antisémitisme (19), racket (17), incivilités (14), bizutage (8), cyberviolence (4) et violences homophobes (3). Les quatre formes de violence les plus médiatisées ou évoquées par le quotidien recoupent la tendance générale. La représentation graphique montre que ces violences font l'objet d'une médiatisation globalement constante sur toute la période : la violence verbale est mentionnée entre 1 et 9 fois selon les années, la violence physique entre 1 et 10 fois, la violence d'attitude entre 1 et 4 fois et les violences sexuelles/sexistes entre 1 et 4 fois. Si l'on prête attention plus précisément à la fréquence de la médiatisation de cette dernière catégorie de violences, on peut remarquer qu'elle apparaît dans les discours du journal dès 1996. Plusieurs articles ont pour thématique principale l'actualité politique et renvoient donc à des mesures politiques liées aux violences sexuelles/sexistes. En 1997, le quotidien annonce dans une brève la création d'un numéro SOS bizutage

par le ministère de l'Education nationale. En 2000, un article s'intéresse une initiative de Ségolène Royal et Jack Lang : l'envoi d'une mallette pédagogique dans les collèges contenant des « outils » pour prévenir les violences sexuelles, le sexisme et l'homophobie. Intitulé « *L'éducation sexuelle, un devoir de l'école* »[117], il attribue à l'école un rôle dans la prévention des violences de genre. Les propositions de Jack Lang pour lutter contre les discriminations sexistes et les violences sexuelles font l'objet d'un article en 2001. De même, le titre (« *L'école doit contrer les violences sexuelles* »[118]) indique un « devoir-faire » de l'école en matière de prévention. Enfin, en 2004, une brève informe de la signature d'un protocole entre les ministères de l'Intérieur et de l'Education nationale pour prévenir les violences scolaires, parmi lesquelles figurent les violences sexistes et racistes. Le journal rend donc compte de plusieurs initiatives, symboliques de la construction politique du problème, suivant en cela l'agenda politique. La plupart des autres articles, qui ont pour thématique des faits de violence, sont publiés tout au long de la période. Les titres indiquent qu'il s'agit soit de viols soit de bizutage à caractère sexuel : « *Des séances de bizutage ont mal tourné à Marseille et à Orléans* »[119], « *Un lycée réagit de façon exemplaire après le viol d'un élève* »[120] ou encore « *Cinq collégiens marseillais écroués pour viols* »[121]. La médiatisation des événements de l'année 1997 peut s'expliquer par des « *effets de contexte* » (Henry, 2007 : 235) : ils font suite à la pénalisation du bizutage et la création par Ségolène Royal d'un dispositif d'aide aux victimes « bizutées ». Enfin, deux autres articles ont retenu notre attention : l'un s'intitule « *La mixité, un idéal à réinventer* »[122] - une enseignante témoigne des violences sexistes dont elle est l'objet en classe -, l'autre « *Comment expliquer le nombre de violences sexuelles à l'école ?* »[123]. Publié en 1999, cet article témoigne de l'intérêt du quotidien pour les violences sexuelles au moment de la construction politique du problème puisqu'il s'agit d'une interview de la personne chargée par Ségolène Royal d'animer une mission de prévention des violences sexuelles en milieu scolaire.

---

[117] *La Croix*, 27 septembre 2000.

[118] *La Croix*, 11 octobre 2001.

[119] *La Croix*, 22 septembre 1997.

[120] *La Croix*, 27 septembre 1997.

[121] *La Croix*, 18 décembre 2006.

[122] *La Croix*, 27 janvier 2010.

[123] *La Croix*, 19 mars 1999.

Concernant les violences homophobes, elles sont évoquées dans seulement 3 articles du corpus en 1999, 2000 et 2008. En 2000, il s'agit de l'article précédemment évoqué sur l'éducation sexuelle au collège. En 2008, une brève porte sur la prévention de l'homophobie : le journal relaie la tenue de la Gay pride dont le thème est l'homophobie à l'école. Le quasi-silence du quotidien sur ce sujet peut s'expliquer par son orientation catholique et la difficulté à s'écarter des prises de position de l'Eglise sur l'homophobie.

Enfin, les autres formes de violences dont l'objet d'une médiatisation relativement faible qui appelle néanmoins quelques remarques. Les questions de bizutage retiennent l'attention du quotidien principalement en 1997, en lien avec les initiatives précédemment citées. Les violences racistes et antisémites deviennent un objet de discours en 2003-2004 puis 2007 ce qui coïncide avec la reconnaissance statistique et politique de cette forme de violence. Ainsi, en 2003, le quotidien publie un article intitulé « *L'école s'attaque aux tensions communautaires* »[124] en lien avec la présentation d'une série de mesures pour lutter contre le racisme et l'antisémitisme, par Luc Ferry. Un dossier de plusieurs articles paraît en mars 2003 sur le « *Racisme à l'école* ». En 2004, le quotidien suit l'affaire du lycée Montaigne : un élève est exclu pour avoir tenu des propos antisémites envers l'un de ses camarades, cette décision donnant ensuite lieu à un recours judiciaire. Un second dossier, intitulé « *Les violences racistes à l'école* », paraît en 2007 et consiste en une évaluation des mesures prises par l'Education nationale.

De façon générale, le peu d'articles consacrés aux violences de genre ne permet pas d'identifier une périodisation dans la médiatisation de ces violences. Autant d'articles sont publiés avant et après 2003 - soit les deux temps forts de la construction politique du problème. Notons cependant qu'une partie des discours relaie les initiatives politiques de prévention du sexisme et des violences sexuelles, suivant en cela l'agenda politique. Enfin, l'étude des titres donne peu d'éléments concernant les grilles d'intelligibilité mobilisées par le quotidien si ce n'est que l'école est bien désignée comme l'une des figures de la lutte contre les violences de genre.

Graphique n°14 : Occurrences des différentes formes de violence dans les discours *Le Monde* entre 1995 et 2012

[124] *La Croix*, 27 février 2003.

Dans *Le Monde*, le nombre d'occurrences des différentes modalités de violences, par ordre décroissant, est le suivant : violence physique (97), violence verbale (52), violences sexuelles/sexistes (50), violence d'attitude (35), racket (28), racisme et antisémitisme (14), autres (14), violences homophobes (13), bizutage et incivilités (10), cyberviolence (5). Comme dans *La Croix*, la fréquence de la médiatisation de ces violences recoupe la tendance générale à la seule différence que les violences sexuelles/sexistes sont plus évoquées par le journal que la violence d'attitude. Les violences sexuelles/sexistes apparaissent dans les discours dès 1996 avec un pic en 2003 : 30 articles sont publiés entre 1996 et 2003 puis ce sont 20 articles qui sont consacrés au sujet. Au cours de la première période, plusieurs événements expliquent l'intérêt porté aux violences sexuelles/sexistes. En 1997, un article est consacré à la création d'un délit pour les actes de bizutage. En 1999, *Le Monde* relaie les résultats de la première étude nationale sur les violences sexuelles entre élèves à l'école. En 2000 et 2001, ce sont les événements déjà signalés dans *La Croix* qui retiennent l'attention du journal. Un article intitulé « *Les viols collectifs révèlent la misère affective et sexuelle des cités* » est également publié en octobre 2001. Il s'agit de l'annonce de la mise en place d'une mission sur les relations garçons-filles à l'école, comme l'indique le sous-titre[125]. Nous pouvons remarquer le décalage entre un sous-titre qui évoque une problématique générale (les relations garçons-filles) située dans un cadre également général (l'école) et un titre qui réduit cette problématique aux viols collectifs et à un espace géographiquement défini : les cités. La question des violences sexuelles/sexistes est donc ici rattachée à un « *cadre social* » (Mucchielli, 2005 : 206), celui des banlieues. Nous retrouvons ce procédé dans les titres des articles publiés en 2003. Cette année-là, 8 articles évoquent les violences sexuelles/sexistes. Le journal annonce une campagne contre la mixité au mois de janvier puis s'intéresse à plusieurs initiatives de prévention dans les écoles. Un premier discours, publié en mars, est titré « *La marche des filles des cités "Ni putes, ni soumises" a suscité résistance et prise de conscience dans les lycées* »[126]. Un second, paru en juin, s'intitule « *Création d'un collectif Féminin-Masculin à Vitry* »[127]. Un troisième est titré « *Un an de lutte des jeunes femmes des cités pour "casser l'omerta"* »[128]. Ces articles ont pour thématique principale la

[125] « Une mission sur les relations garçons-filles à l'école »

[126] *Le Monde*, 10 mars 2003.

[127] *Le Monde*, 3 juin 2003.

[128] *Le Monde*, 6 octobre 2003.

« prévention/lutte » et ne portent donc pas spécifiquement sur des actes de violences sexuelles/sexistes. Le collectif Ni putes ni soumises, auquel renvoie deux des articles, se donne pour objectif de briser « *le silence sur la condition de vie de nos concitoyens dans les quartiers populaires aux prises avec la précarité et les discriminations. Nous alertons, soutenons et dénonçons afin de ne jamais céder à l'omerta* »[129]. Ainsi, en publiant 3 articles sur la prévention des violences sexuelles et sexistes en lien avec les actions de collectifs tels que Ni putes ni soumises, le journal renvoie le problème à un espace géographique défini (les quartiers populaires) et implicitement aux jeunes qui y habitent, souvent issus de l'immigration. Nous pouvons ici établir un parallèle avec la construction politique du problème qui s'oriente vers une racialisation du sexisme à partir des années 2003-2004. Toutefois, cette piste demanderait à être approfondie par une analyse qualitative de l'ensemble des articles. Comme dans *La Croix*, les autres articles portent principalement sur des faits de violence : viols et bizutage à caractère sexuel.

Dans la seconde période (soit à partir de 2004), les articles s'intéressent principalement à des actions de prévention, des faits de violence ou des problématiques judiciaires. En 2004, un reportage sur les actions du collectif Masculin-Féminin de Vitry est titré « *Des établissements scolaires tentent de lever le tabou des violences des garçons contre les filles* » avec le sous-titre suivant : « *La mort de Sohane, fin 2002, a fait prendre conscience de la dégradation des rapports entre les sexes* »[130]. La référence au tabou suggère que le problème n'est pas encore dicible dans tous les espaces sociaux, *Le Monde* endossant en quelque sorte un rôle d'alerteur en écrivant sur le sujet. En outre, l'événement que constitue la mort de Sohane est considéré comme le point de départ de la prise de conscience du caractère problématique des violences sexuelles/sexistes alors que les violences sexuelles/sexistes peuvent prendre différentes formes qui ne se réduisent pas à un acte criminel. La mise en relation de ces deux occurrences événements renvoie au phénomène de contagion/assimilation que Delforce et Noyer définissent de la façon suivante : « *à partir d'un enjeu social déterminé, et par un fonctionnement de proche en proche, des discours sociaux relatifs à une catégorie particulière d'occurrence-événement [...] peuvent tisser des liens avec d'autres types d'occurrences-événements [...]. Ce phénomène de "contagion/assimilation" peut faire émerger des discours sociaux relatifs, cette fois, à plusieurs types d'occurrences-événements sur lesquels ces*

[129] http://www.npns.fr/l-association-ni-putes-ni-soumises/presentation/ (consulté le 9 novembre 2013).

[130] *Le Monde*, 4 février 2004.

discours prennent appui, en même temps qu'ils en créent une perception globalisante, c'est-à-dire comme occurrences-événements finalement d'un même type » (Delforce et Noyer, 1999 : 23). Même si des articles sont publiés sur les violences sexuelles/sexistes avant cet événement, à partir des années 2000, *Le Monde* relie cette question à la « problématique » des banlieues. En mars 2009, le journal consacre un article au film de Jean-Paul Lilienfeld - La journée de la jupe - puis au Printemps de la Jupe, un mois plus tard. Créée en 2006, cette initiative vise à « *promouvoir des relations de respect, d'égalité, de mixité, de solidarité et encourager les comportements citoyens et responsables entre les filles et les garçons »* notamment *via* l'information et la prévention des « *comportements de violence et de discrimination sexistes, homophobes, racistes »*[131]. Comme dans *La Croix*, notons qu'un article paraît en 2010 à propos d'un rapport sur les discriminations à l'école (sexisme, homophobie, racisme et antisémitisme). Les articles publiés en 2011 concernent presque exclusivement le drame du Chambon-sur-Lignon et la polémique sur le suivi des mineurs, auteurs de crimes sexuels. Enfin, en septembre 2012, une tribune a retenu notre attention. Intitulée « *Halte aux préjugés sexistes à l'école ! »*, le quotidien donne la parole à Vincent Peillon (ministre de l'Education nationale) et Najat Vallaud-Belkacem (ministre des droits des femmes). La parution et le titre de cet article indique que la lutte contres les violences sexistes constitue bien une préoccupation gouvernementale dont le quotidien se fait le relais.

Les violences homophobes apparaissent dans les discours à partir des années 2000, comme dans *La Croix*. Si l'on prête attention à la thématique des articles dans lesquels sont évoquées ces violences, 1/3 concerne l'actualité politique, 1/3 la prévention et 1/3 des faits de violence. *Le Monde* s'intéresse à plusieurs initiatives politiques : l'éducation à la sexualité en 2000, la circulaire de rentrée qui inclut la prévention de l'homophobie en 2008, le lancement d'une campagne contre l'homophobie dans les établissements scolaires par Luc Châtel en 2010 et la mise en place d'une mission sur la lutte contre les discriminations liées à l'orientation sexuelle en 2012. Les articles qui portent sur la prévention des violences homophobes sont publiés au moment de la Gay pride en 2004 et 2008. Sans être précurseur sur cette question, *Le Monde* évoque le sujet à des moments clés de la construction politique du problème.

Enfin, les violences racistes et antisémites apparaissent principalement dans les discours du quotidien en 2003-2004, comme dans *La Croix*. Plusieurs articles

[131] http://www.printempsdelajupe.com/projet-objectifs.php (consulté le 10 novembre 2013).

sont publiés au moment où le ministre de l'Education nationale se saisit de cette question et propose différentes mesures pour lutter contre ce phénomène à l'école. Les titres sont les suivants : « *Xavier Darcos s'inquiète du communautarisme à l'école* » [132] , « *L'éducation nationale inquiète de la montée des tensions identitaires* » [133] et « *Luc Ferry : "faire preuve de fermeté" face au communautarisme* »[134]. Le quotidien suit également l'« *affaire Montaigne* »[135]. La problématique des violences racistes et antisémites « disparaît » ensuite avant d'être à nouveau évoquée au moment du rapport sur les discriminations à l'école en août 2010. L'émergence du sujet dans les discours du *Monde* coïncide avec la reconnaissance statistique et politique de ce type de violences.

La mise en visibilité des violences de genre à l'école dans *Le Monde* coïncide avec les moments-clé de la prise en charge politique du problème. Quantitativement, il n'y a pas de rupture entre les deux temps forts de cette construction politique, le sujet étant évoqué à la fois avant et après. Qualitativement, l'analyse des titres montre qu'à partir des années 2000, par un processus de contagion/assimilation, dans certains articles, la problématique des violences sexuelles/sexistes est associée aux banlieues et implicitement aux jeunes de ces quartiers. Le problème est donc « réduit » à la fois géographiquement et dans ses modalités.

Graphique n°15 : Occurrences des différentes formes de violence dans les discours *Libération* entre 1995 et 2012

Dans *Libération*, le nombre d'occurrences de chaque forme de violence est le suivant : violence physique (111), violence verbale (65), violences sexuelles/sexistes (36), violence d'attitude (32), racket (20), autres (18), violences homophobes (17), incivilités (15), racisme-antisémitisme (12), bizutage (10) et cyberviolence (9). Comme *La Croix* et *Le Monde*, les 4 formes de violence les plus fréquentes dans les discours sont identiques à la tendance générale. Les violences sexuelles/sexistes apparaissent dès 1995 mais ne constituent pas un objet de discours de façon régulière. En revanche, les violences homophobes ne sont évoquées par le quotidien qu'à partir des années 2000 tout comme les violences racistes-antisémites.

---

[132] *Le Monde*, 15 février 2003.

[133] *Le Monde*, 28 février 2003.

[134] *Le Monde*, 6 février 2003.

[135] *Le Monde*, 26 août 2004.

Comme dans *Le Monde*, l'année 2003 donne lieu à plus de discours sur les violences sexuelles/sexistes que le reste de la période, indiquant peut-être un phénomène de contagion/assimilation avec d'autres occurrences-événements. Outre cette année, ces violences sont un peu plus évoquées en 1997 et 2001 (5 articles). En 1997, le quotidien consacre un article au projet de loi qui entend pénaliser le bizutage. La même année, un reportage dans un lycée est titré « "*Pour éviter les emmerdes, jean et col roulé*". *Au lycée technique de Chelles, les filles - 40% des élèves - se sentent en terrain ennemi* »[136]. Les violences sexistes ont pour cadre un lycée professionnel de la banlieue parisienne, elles sont donc situées à la fois géographiquement et scolairement. En 2001, deux articles sont publiés en octobre : comme dans *Le Monde*, l'un s'intéresse à la publication d'un rapport sur les violences sexuelles et sexistes à l'école, le second a pour thématique principale des faits de violence. Il s'intitule « *Au lycée des cœurs violentés* » et a pour sous-titre « *Les adolescentes d'un établissement de banlieue racontent leur quotidien. Entre machisme et agression sexuelle* »[137]. La thématique des violences sexuelles/sexistes est à nouveau géographiquement située en banlieue. Parmi les 7 articles de l'année 2003, l'un a pour thématique la prévention et s'intitule « *Ni putes, ni soumises, ni comprises* ». Le sous-titre en est le suivant : « "*Ni machos, ni proxos*" *ont rétorqué les garçons d'un lycée, pas très convaincus par la marche des filles de cité de passage à Asnières* »[138]. Comme dans *Le Monde*, la question des violences sexuelles/sexistes est traitée en lien avec les actions du collectif Ni putes ni soumises. En outre, le fait de s'intéresser à la prévention de ce type de violences, dans un lycée de banlieue, signifie implicitement que la figure de la victime est principalement celle de filles qui habitent ces quartiers tout comme les auteurs des violences, des garçons des « cités ». Cette contextualisation des violences se retrouve dans le titre d'un autre article, publié en septembre : « *À Mondeville, les filles se sont blindées* ». Le sous-titre indique « *Dans ce lycée professionnel du Calvados, la mixité résiste aux discriminations* »[139]. Notons toutefois que le « *cadre social* » (Mucchielli, 2005 : 206) n'est plus ici celui de la banlieue parisienne.

Les autres années, les discours ont principalement pour thématique des faits de violence et des actions préventives. Concernant les faits de violence, les titres

---

[136] *Libération*, 15 mars 1997.

[137] *Libération*, 8 octobre 2001.

[138] *Libération*, 6 mars 2003.

[139] *Libération*, 18 septembre 2003.

indiquent qu'il s'agit soit de viol soit de bizutage à caractère sexuel (« *Six lycéens accusés de viols dans un internat* »[140], « *1 400 agressions sexuelles à l'école en un an* »[141], « *Agressions sexuelles au collège : sept jeunes mis en examen* »[142], « *Bizutage* »[143], « *Agression* »[144]). La plupart sont des brèves, un genre qui comporte une forte dominante reproductive puisqu'il s'agit souvent de la reproduction d'une dépêche d'agence (Noyer, 1994 : 129). Ce genre journalistique se caractérise par l'absence formelle de marques du locuteur et ne propose pas d'analyse approfondie du sujet évoqué. Ainsi, il semble que le journal mobilise un genre différent pour traiter d'un côté des viols et du bizutage, de l'autre, des violences sexistes - physiquement moins grave. Sur le thème de la prévention, un article est publié en 2007. Intitulé « *Sexe et "respect" : un livret au lycée* »[145], il s'intéresse aux actions du collectif Démocratie et courage qui distribue un guide sur les préjugés sexistes et homophobes. Le sous-titre en est le suivant : « *Un guide destiné à combattre les préjugés sexistes fait mouche dans les classes* ». En 2009, le journal consacre un article à la sortie du film *La journée de jupe* de Jean-Paul Lilienfeld. Enfin, en août 2010, une brève informe de la parution du rapport sur les discriminations à l'école, comme *Le Monde* et *La Croix*. Le phénomène de contagion/assimilation évoquée dans l'analyse précédente peut expliquer le cadrage de la problématique des violences sexuelles/sexistes dans certains articles mais ces violences sont déjà inscrites dans le « *cadre social* » de la banlieue avant 2003.

Concernant les violences homophobes, elles sont évoquées pour la première fois au début des années 2000. Parmi les 17 articles publiés, 3 ont pour thème l'actualité politique :

- en 2005, Libération publie un article intitulé « Homophobie, une question d'éducation » et sous-titré « l'école peut beaucoup. Mais le ministère, par crainte d'être suspecté de prosélytisme en faveur de l'homosexualité, hésite à s'engager »[146].

---

[140] *Libération*, 24 avril 1997.

[141] *Libération*, 13 mars 2003.

[142] *Libération*, 14 mars 2003.

[143] *Libération*, 16 octobre 2009.

[144] *Libération*, 31 mai 2011.

[145] *Libération*, 28 mars 2007.

[146] *Libération*, 6 septembre 2005.

- en 2008, une interview de Xavier Darcos, alors ministre de l'Education nationale, est intitulée « *L'omerta sur l'homophobie à l'école est toujours présente* ». En proposant cette interview, *Libération* montre que le sujet commence à être pris en considération par les pouvoirs publics et s'en fait l'écho.
- en 2012, le journal titre « *Homophobie : c'est la lutte nationale* »[147] annonçant la présentation d'un plan d'actions contre les violences et les discriminations à l'égard des lesbiennes, gays, bisexuels et trans, en conseil des ministres.

Libération suit donc l'agenda politique voire semble interpeller les pouvoirs publics avant même qu'ils ne se saisissent réellement du sujet. En ce sens, le journal remplit un rôle d'alerteur. Les discours du quotidien portent également sur la prévention de l'homophobie. Plusieurs articles désignent l'école comme l'un des acteurs de cette prévention. En 2004, le journal titre successivement « *À l'école de combattre l'homophobie* »[148], « *Insultes et tabou à la récré* »[149] et « *L'homophobie expliquée aux élèves* »[150]. En 2008, un autre article s'intéresse à la prévention des violences homophobes et s'intitule « *Sur l'homophobie, l'éducation nationale est un acteur incontournable* ». Ces titres désignent l'école comme figure de la lutte contre les violences homophobes.

Les violences racistes et antisémites sont peu traitées par le journal, les articles étant pour la plupart publiés en 2003-2004, comme nous l'avons noté pour les deux autres quotidiens. En 2003, *Libération* titre « *L'antisémitisme à l'école. Les 10 commandements de Luc Ferry* »[151], « *Racisme : les directeurs d'école convoqués* »[152], « *Coups et blessures antisémites au lycée Montaigne* »[153] et « "*Les violences se sont multipliées depuis la guerre en Irak*" »[154]. En 2004, deux articles s'intéressent au dénouement de l'affaire Montaigne. Le sujet n'est plus évoqué jusqu'en 2010 au moment de la parution du rapport sur les discriminations à

[147] *Libération*, 1er novembre 2012.

[148] *Libération*, 19 février 2004.

[149] *Libération*, 25 juin 2004.

[150] *Libération*, 6 mars 2004.

[151] *Libération*, 28 février 2003.

[152] *Libération*, 21 février 2003.

[153] *Libération*, 13 décembre 2003.

[154] *Libération*, 13 décembre 2003.

l'école. Le dernier article, en 2012, ne porte pas principalement sur les violences racistes et antisémites.

Comme *Le Monde*, la mise en visibilité des violences de genre à l'école coïncide en partie avec les moments-clés de la construction politique du problème. La production discursive n'est pas plus importante après 2003. Dès les années 90, pour une partie des articles, la problématique des violences sexuelles/sexistes est géographiquement et scolairement située, cette caractéristique étant accentuée au début des années 2000 par un procédé de contagion/assimilation.

Après avoir analysé la façon dont les violences de genre sont mises en visibilité dans la presse quotidienne, nous précisons ces résultats avec l'étude de leur répartition sexuée synthétisée dans le tableau ci-dessous. Nous comptabilisons uniquement les articles qui portent sur les violences de genre entre pairs quand un acte violent est mentionné.

Tableau n°4 : Répartition sexuée des violences entre pairs dans le corpus

Le chiffre en gras indique la « *configuration genrée* » la plus fréquente dans les articles du corpus. Dans les trois quotidiens, lorsqu'un acte violent se rapportant à une violence de genre est évoqué, un ou des garçons en sont auteur(s), la victime étant une ou plusieurs filles. Notons que dans *Le Monde*, 10 articles mentionnent une violence de genre sans que l'auteur soit connu. Il s'agit en général de statistiques sur les violences sexuelles extraites d'enquêtes nationales ou de victimation. Comme signalé précédemment, l'analyse sexuée des violences soulève des questions relatives aux conditions de production des discours auxquelles nous ne pouvons pas répondre.

L'étude de la mise en visibilité des différentes formes de violence montre qu'il n'y a pas de divergence quantitative dans leur médiatisation puisque les trois journaux s'intéressent principalement aux violences verbale, physique, d'attitude, sexuelles/sexistes. Les violences de genre font l'objet d'une mise en visibilité différenciée, les violences sexuelles/sexistes étant évoquées dès le milieu des années 90 tandis que les violences homophobes n'apparaissent qu'au début des années 2000, faisant l'objet d'un faible nombre de discours. Cette différence peut s'expliquer par le confinement de la problématique homophobe à certains espaces sociaux avant de devenir un sujet discuté dans l'espace public. Ainsi, les premières études épidémiologiques sur le risque suicidaire chez les jeunes homosexuels datent du début des années 2000 en France. Au niveau politique, une loi contre les discriminations basées sur l'orientation sexuelle a été adoptée en 2002 (Beck,

2011 : 36). En 2003, l'homophobie est inscrite dans le Code pénal, reconnue comme circonstance aggravante d'un crime ou d'un délit et depuis 2004, une loi pénalise les propos liés à l'orientation sexuelle de la personne.

La couverture médiatique des violences sexuelles/sexistes augmente en 2003-2004, notamment dans *Le Monde* et *Libération*. Globalement les trois quotidiens rendent compte des moments-clés de la construction politique du problème mais s'intéressent également à des faits de violence et des actions préventives dans les établissements. L'étude des titres des articles montre que la mise en discours de ce sujet résulte, à un moment donné, d'un phénomène de contagion/assimilation, dans *Le Monde* et *Libération*. Ces violences sont inscrites dans le cadre social de la banlieue et renvoient donc implicitement aux jeunes qui y habitent. Elles sont aussi parfois également situées dans un certain cadre scolaire, celui des lycées professionnels dont la fréquentation est majoritairement masculine. Précisons toutefois, que cette contagion/assimilation ne permet d'expliquer qu'une partie de la production discursive journalistique, plusieurs faits de violence sexuelle faisant l'objet de brèves. Ce procédé ne caractérise pas non plus les titres des discours portant sur l'homophobie qui se contentent de désigner l'école comme une figure de la lutte et de la prévention, voire d'interpeller le gouvernement sur le sujet, pour *Libération*. En ce sens, il semble y avoir un traitement différencié de ces deux types de violences de genre qui ne sont quasiment jamais évoquées de façon conjointe dans les discours. En effet, dans *Libération*, seuls 6 articles sur 36 traitent à la fois des violences sexuelles/sexistes et des violences homophobes mais 3 d'entre eux s'intéressent à plusieurs modalités de violence et ne sont donc pas spécifiques aux violences de genre. Dans *La Croix*, 1 article sur 24 traite les deux thématiques ensemble et dans *Le Monde*, 4 sur 59.

Conclusion

Cette partie entendait étudier la couverture médiatique des violences scolaires dans la presse quotidienne nationale et plus spécifiquement la mise en visibilité des violences de genre. À partir d'une enquête créée avec le logiciel Modalisa, nous avons mené une analyse quantitative et de contenu d'un corpus de 942 articles de presse quotidienne nationale publiés entre 1995 et 2012. Nos différentes analyses confirment partiellement notre première hypothèse. La couverture médiatique de la violence à l'école est effectivement scandée par l'actualité politique : les pics médiatiques sont liés à des initiatives gouvernementales et la thématique « actualité politique » est la plus présente dans le corpus. Cependant, les journaux couvrent également des faits de violences et s'intéressent à des actions de prévention et de lutte contre les violences scolaires.

Les autres dimensions du problème semblent minorées : par exemple, les causes des violences constituent la thématique principale de peu de discours alors que la lecture du phénomène en termes de santé publique - qui impliquerait une réflexion sur ses causes - est avancée par certains spécialistes comme Eric Debarbieux.

Concernant la seconde hypothèse, les violences de genre bénéficient d'une faible mise en visibilité qui est toutefois supérieure à d'autres formes de violence comme le racket, les violences racistes/antisémites ou les incivilités. Le sujet apparaît dans les discours médiatiques dès les années 90, avec une production discursive plus importante au début des années 2000. Le procédé de contagion/assimilation identifié dans certains titres des discours confirme que les violences sexuelles/sexistes sont bien reliées à d'autres thématiques et plus précisément à celle de la banlieue. En ce sens, le discours social politique - caractérisé à partir des années 2003-2004 par une interprétation en termes de racialisation du sexisme - est ici mobilisée par les quotidiens. Les discours portent sur les moments-clés de la construction politique du problème mais pas uniquement. Enfin, deux nuances doivent être apportées : un partage se fait entre les violences homophobes d'un côté et les violences sexuelles/sexistes de l'autre puisque ces deux types de violences ne sont quasiment jamais traitées de façon conjointe. Une autre dichotomie structure les discours : l'inscription des violences sexuelles/sexistes dans le cadre social de la banlieue et l'association à une « *population cible* » (Mucchielli, 2005 : 206) caractérise seulement une partie des discours du *Monde* et de *Libération*. Une analyse qualitative des discours permettrait d'affiner ses résultats.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ambroise-Rendu, A.-C. (2003). Un siècle de pédophilie dans la presse (1880-2000) : accusation, plaidoirie, condamnation, *Le temps des médias*. 1, 31-41.

Ancet, P. (2008). Le traitement anticipé des crises sanitaires. *In* Euro Cos. *Santé médiatisée : la force des images et des représentations*. Paris : Santé.

Azeddine, L., Blanchard, G. et Poncin, C. (2007). Le cancer dans la presse d'information générale : quelle place pour les malades ?. *Questions de communication*. 11, 111-127.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Beck, F. et al. (2011). Risques suicidaires et minorités sexuelles : une problématique récente. *Agora*. 58 (2), 33-46.

Berguer, A., Blaya, C. et Berthaud, J. (2011). Faire de la cyberviolence un objet scientifique : un challenge pour la communauté de recherche internationale. *Colloque « Violences à l'école »*. http://www.colloque-violences-arras.eu/communications/liste?member=X5216 (consulté le 6 novembre 2013).

Bonnafous, S. (1991). L'immigration prise aux mots : les immigrés dans la presse au tournant des années 80. Paris : Kimé.

Boulmot, F. (2009). La violence scolaire (1970-2006). Entre presse grand public et presse militante du milieu éducatif. Doctorat en Sociologie : École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Boulmot, F. (2011). La violence scolaire dans la presse (1970-2006). *Colloque « Violences à l'école »*. http://www.colloque-violences-arras.eu/communications/liste?member=D0169 (consulté le 15 juillet 2013)

Boussaguet, L. (2008). La pédophilie : problème public, France, Belgique, Angleterre. Paris : Dalloz.

Carra, C. et Faggianelli, D. (2001). *Les violences à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

Carra, C. et Faggianelli D. (2003). Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie. *Déviance et Société*. 27 (2), 205-225.

Carreras, K. (2011). Des États généraux sur la sécurité aux assises sur le harcèlement. Une bifurcation du dossier des violences à l'école. *Colloque « Violences à l'école »*. http://www.colloque-violences-arras.eu/communications/liste?member=E0936 (consulté le 6 novembre 2013).

Charaudeau, P. (2005)., Les médias et l'information : l'impossible transparence du discours. Bruxelles : de Bœck.

Collet, I. (2013). Des garçons "immatures" et des filles qui "aiment ça" ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée. *Recherches et éducations*. 9, 27-41.

Darmame, M. (2010). Du problème public à la panique morale. La « violence à l'école » dans les journaux télévisés de 20h de TF et France 2 entre 1995 et 2005. Doctorat en Sciences de l'Education : Université Paris Ouest-Nanterre.

Darmame, M. (2011). La violence à l'école : qu'en disent les journaux télévisés ?, *Cahiers pédagogiques*, 488.

Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?*. Paris : Armand Colin.

Delforce, B. (1996). La responsabilité sociale du journaliste : donner du sens. *Les Cahiers du journalisme*. 2, 16-32.

Delforce, B. et Noyer, J. (1999). Pour une approche interdisciplinaire des phénomènes de médiatisation : constructivisme et discursivité sociale. *Etudes de communication*. 22, 14-37.

Garcin-Marrou, I. (2007). *Des violences et des médias*. Paris : L'Harmattan.

Gerstlé, J. (1999). La santé dans l'agenda – Le médiatique, le public et le politique. *In* Mathien, M. (dir.), *Médias, santé, politique* (63-74). Paris : L'Harmattan.

Greimas, A. J. (1983). *Du sens II : essais sémiotiques*, Paris : Seuil.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Krieg-Planque, A. (2012). *Analyser les discours institutionnels*. Paris : Armand Colin.

Laurens, J.-P. (2006). La violence scolaire entre médias et réalité. *Les cahiers de l'IRSA*. 6, 109-122.

Macé, E. (2005). Les faits divers de "violence urbaine" : effets d'agenda et cadrage journalistique/ *Les cahiers du journalisme*. 14, 188-201.

Mayaffre, D. (2002). Les corpus réflexifs, entre architextualité et hypertextualité. *Corpus*. (1). URL : http://corpus.revues.org/11 (consulté le 19 juillet 2013).

Mouillaud, M. et Tétu, J.-F. (1989). *Le journal quotidien*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Mucchielli, L. (2005). Contribution à la critique du traitement médiatique de « la violence » : l'exemple des viols collectifs. *Les cahiers du journalisme*. 14, 202-229.

Neveu, E. (1999). L'approche constructiviste des "problèmes publics" – Un aperçu des travaux anglosaxons. *Etudes de Communication*. 22, 41-57.

Noyer, J. (1994). La couverture du sida dans la presse française de 1982 à 1989 à travers trois quotidiens nationaux (Le Figaro, Libération, Le Monde) : approches de la notion d'événement. Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication : Université Lille 3.

Paty, B. (2004). La violence à l'école : étude d'une représentation sociale comme facteur de stress des enseignants. Doctorat en psychologie sociale : Université de Reims Champagne Ardennes.

Robert, A. et Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Roussiau, A. (2008). Violences sexistes à l'adolescence : vers l'élaboration d'un outil de prévention et de traitement. *Dialogue*. 180, 101-110.

Rubi, S. (2003). Les comportements "déviants" des adolescentes des quartiers populaires : être "crapuleuse", pourquoi et comment ? Les recherches sur les conduites violentes des filles. *Travail, genre et sociétés*. 9 (1), 39-70.

Rubi, S. (2010). Des adolescentes délinquantes. *Les cahiers dynamiques*. 46, 27-33.

Rubi, S. et Jarlegan, A. (2013). Violence à l'école élémentaire : une question de genre ?. *Recherches et éducations*. 8, 15-32, URL : http://rechercheseducations.revues.org/1561 (consulté le 17 juillet 2013)

Saint Martin (de), C. (2012). Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. 87 (1), 119-126.

http://www.education.gouv.fr/

http://www.colloque-violences-arras.eu/

http://www.printempsdelajupe.com

http://www.npns.fr/

https://wcd.cœ.int/

A QUOI JOUENT LES JEUNES FILLES ET GARÇONS DES COLLEGES ET LYCEES ?

FANNY LIGNON

Les jeux vidéo, que l'on dit très appréciés des adolescent-e-s, sont régulièrement accusés de véhiculer des contenus violents et d'être le royaume des stéréotypes de sexe. Avant d'interroger le degré de véracité ou de fausseté de ces idées reçues, il nous est apparu nécessaire de commencer par observer de façon raisonnée l'ensemble des productions issues de l'industrie vidéoludique, cela afin d'identifier les espaces où ces stéréotypes, et les discours qui les accompagnent, peuvent se déployer.

ANALYSE VIDEOLUDIQUE ET STEREOTYPES DE SEXE

Nés au mitan du siècle dernier, résultant de technologies de pointe, les jeux vidéo sont parés d'une aura de modernité qui ne doit pas occulter le fait qu'ils sont avant tout des jeux et s'inscrivent en cela dans une histoire qui s'est construite parallèlement à celle de l'humanité. Comme tels, on peut les étudier avec profit, au prisme des écrits de Johann Huizinga (1951) et Roger Caillois (1967).

De tout temps et en tous lieux, la transmission, par l'apprentissage, des rôles sociaux de sexe a été l'une des fonctions du jeu. Tous les jeux, de fait, peuvent être qualifiés de jeux de filles ou jeux de garçons. Quant aux jeux mixtes, leur appellation donne à penser puisqu'elle oblige à se poser la question quand bien même elle ne se pose pas !

Les jeux vidéo étant des jeux comme les autres, ils remplissent les mêmes fonctions, dont celle que nous venons de souligner. Certes, selon l'âge du joueur ou de la joueuse, il s'agira d'apprentissages premiers ou de renforcements des acquis. Le principe reste cependant le même. Le jeu propose des modèles du masculin et du féminin qui participent à la construction des identités sexuées, des rôles de sexes et des stéréotypes de sexes.

À la question « les jeux vidéo mettent-ils en scène des stéréotypes de sexes ? », difficile, spontanément, de répondre autrement que par l'affirmative pour quiconque a pu admirer les « tablettes de chocolat » et le « double air bag »[155] dont sont parfois dotés les héros et héroïnes virtuelles. Dans un deuxième temps, cette question se révèle toutefois plus complexe qu'il n'y paraît. Parce que l'excès de virilité ou de féminité n'est jamais identique, et encore moins systématique. Parce que le physique des personnages n'est pas l'unique véhicule des stéréotypes. Quand bien même on reprendrait l'exemple que nous avons cité, rien n'interdit de penser que cette hypersexualisation cache quelque chose.

Pour pouvoir réfléchir au sujet qui nous intéresse, nous pensons qu'il est essentiel de délimiter au préalable l'espace dans lequel les stéréotypes sont susceptibles de s'ébattre. L'exploration raisonnée de cet espace permettra, dans un deuxième temps, d'en comprendre la structure globale, puis l'organisation locale, toutes choses indispensables avant de passer à l'étude de cas. Car notre but est le suivant : poser des jalons pour rendre possible et pertinent le questionnement sur les stéréotypes de sexes mis en scènes dans des jeux en particulier.

Présentation raisonnée du champ d'investigation

Le champ à étudier nous semble *a priori* pouvoir être découpé en trois zones. La première regrouperait toutes les opérations situées en amont et conduisant à la création d'un jeu, depuis l'invention de l'idée jusqu'à la mise en vente du logiciel. Dans cet espace se trouveraient des éléments relevant de domaines techniques, esthétiques et commerciaux. Précisons, en passant, que ces domaines ne sauraient être envisagés comme des sous-ensembles fermés, mais plutôt comme des pôles d'attraction. Si la jaquette d'un jeu, par exemple, a prioritairement une vocation commerciale, elle n'en revêt pas moins des caractères esthétiques qui vont se déployer grâce à des procédés techniques. Le travail d'un *game designer*, également, se situe à mi-course entre les différents domaines que nous avons identifiés, comme d'ailleurs la plupart des opérations qui président à la création d'un jeu. La deuxième zone serait le jeu lui-même, son contenu audiovisuel, physique, même s'il est virtuel. Elle engloberait les images qui se donnent à voir, les sons qui se donnent à entendre, le spectacle qu'ils constituent. Toute la difficulté étant de tenir compte du fait que la narration, et par voie de conséquence son traitement de mise en scène, n'est jamais ni tout à fait la

[155] Nous empruntons cette expression à un commentaire publié par Mistercroft le 26 octobre 2008 sur le forum *Laraider : aides et discussions sur les jeux Tomb Raider*.
http://forum.laraider.com/viewtopic.php?f=13&t=1943&start=30 [Site consulté le 4 juillet 2011].

même ni tout à fait une autre. La troisième zone enfin réunirait tout ce qui se produit en aval de la sortie d'un jeu et qui concerne la pratique de ce jeu. Elle prendrait notamment en considération la réception critique du logiciel, ainsi que les dispositifs sociaux et les mécanismes psychologiques à l'œuvre chez celles et ceux qui l'utilisent.

Ces trois zones étant identifiées, il convient de préciser que, passée la toute première fois où elles sont obligatoirement parcourues dans l'ordre où nous les avons décrites, s'installent entre elles des allers-retours et des interactions permanentes. Un *bug*[156] signalé par des *gamers* (zone 3) sera corrigé par les programmeurs (zone 1) qui proposeront un *patch*[157] qui corrigera le logiciel (zone 2). Un studio de développement (zone 1), souhaitant prolonger la durée de vie d'une de ses productions, pourra décider de fournir aux pratiquants (zone 3) un niveau de jeu supplémentaire qui, cette fois encore, modifiera le jeu (zone 2). Le cheminement est identique lorsque ce même studio livre, par médias interposés, des *cheat codes*[158] qui vont influer sur la façon de jouer de certains et donc sur les images et les sons qui seront reçus. Un dernier exemple, lorsque les joueurs eux-mêmes décident de programmer un additif qui modifie le contenu du jeu, ou lorsqu'ils le détournent pour créer quelqu'autre chose (cas des machinimas[159]). De cela nous retenons que ces zones sont ouvertes et communiquent entre elles.

Reprenons maintenant l'examen de ces zones du point de vue du genre. La zone 1, de création, regroupe les personnes, par définition dotées d'identités sexuées variées, qui sont à l'origine des jeux. Ces individus, quel que soit leur rôle, appartiennent à des groupes sociaux déterminés qui possèdent, en tant que tels, un certain nombre de conceptions, que l'on peut étudier, sur les questions du masculin et du féminin. Dans le cadre de leur travail, ils constituent un nouveau groupe dont l'activité consiste, entre autres, à imaginer et construire des représentations susceptibles d'intéresser les personnes à qui ils destinent leur jeu. De cette cible, ils ont une connaissance tout à la fois empirique et statistique. Ils savent qu'une héroïne a eu du succès, qu'un *gameplay* a séduit, qu'un univers est

---

[156] Un bug (ou bogue) est un défaut de conception d'un programme informatique qui se manifeste par des anomalies de fonctionnement.

157 Un patch est une section de code que l'on ajoute a un logiciel pour y apporter des modifications mineures.

[158] « *Cheat code* : code de triche qui permet de faciliter l'expérience de jeu en donnant un accès direct aux différents niveaux ou en offrant des capacités nouvelles au joueur (vies ou munitions illimitées) » (Blanchet, 2012 : 443).

[159] « Le machinima est une œuvre audiovisuelle produite avec des outils graphiques et des ressources empruntées à un jeu vidéo comme les moteurs graphiques des logiciels qui génèrent les images des écrans de jeux » (Blanchet, 2012 : 445).

dans l'air du temps. Ainsi donc, toute création vidéoludique a nécessairement et d'emblée quelque chose à voir avec le genre et peut légitimement être observée sous cet angle. On pourra notamment, dans cette optique, interroger le lieu commun qui consiste à considérer que les jeux vidéo sont faits par et pour des hommes. C'est d'ailleurs le projet de deux articles publiés en février 2011 dans le numéro des *Cahiers du jeu vidéo* intitulé « Girl Power ». François Reynal rapporte l'entretien qu'il a eu avec un grand nom du jeu. « Aussi bien *game designer* que scénariste, auteur de jeux d'aventures, Jane Jensen fait partie du petit nombre de créateurs reconnus en tant qu'auteurs et dont le seul nom suffit à rassembler l'intérêt de très nombreux fans » (Reynal, 2011 : 162). Frédéric Lepont présente des portraits et parcours de femmes qui, au Canada, travaillent, à tous les postes, dans l'industrie du jeu vidéo (Lepont, 2011). Outre Atlantique, l'ouvrage dirigé par Yasmin B. Kafai, *Beyond Barbie from Mortal Kombat*, consacre toute une partie à des interviews de femmes travaillant dans l'industrie vidéoludique. En dehors du fait que ces articles apportent la preuve que les jeux vidéo sont produits par des équipes non paritaires, certes, mais néanmoins mixtes, ils apportent également un certain nombre d'informations sur les variations des ratios hommes/femmes selon les catégories de jeux développés. Il semblerait en effet que les femmes soient plus nombreuses dès lors qu'il s'agit de programmer des jeux destinés à un public féminin (exemple du *casual gaming*[160]). La façon dont les femmes interrogées parlent de leur situation dans l'industrie du jeu est également tout à fait intéressante. Deux postures cohabitent. L'une, essentialiste, met en avant les qualités féminines utiles à l'industrie quand l'autre se contente de nier la question du genre en mettant l'accent sur les compétences.

La zone 2, qui regroupe tout ce qui se donne à voir et à entendre lors d'une partie de jeu, se prête bien évidemment à une analyse genrée. On pourra successivement faire porter son attention sur les contenus audiovisuels, leurs formes, les relations qu'ils entretiennent avec d'autres productions de l'industrie culturelle. Certaines études ont été conduites qui empruntent cette voie. Elles s'attachent à des protagonistes précis (Lara Croft, Bayonetta…), elles s'efforcent de créer des typologies (les petits fantômes en tabliers, les séductrices mutantes, les héroïnes castratrices…), elles tentent de poser les bases d'une histoire des femmes vidéoludiques en général (le temps des princesses, les femmes d'action, la *girl next door*…) ou dans une catégorie particulière. Il faut saluer ces

[160] « *Casual gamer* : qualification donnée au joueur occasionnel. Par extension, un jeu vidéo *casual* s'adresse à cette cible de consommateurs. » (Blanchet, 2012 : 442)

recherches, mais se souvenir que la question du genre et de sa représentation ne se résume pas aux seules héroïnes. Nous développerons ce point par la suite.

La zone 3, enfin, réunit tout ce qui a lieu autour et en aval du jeu. C'est ici que l'on trouve les joueurs et les joueuses, solitaires, en équipes, en communautés, *on line* ou *off line*. Là encore, quelques idées reçues auxquelles il faut tordre le cou. Non, il n'y a pas que des garçons qui jouent aux jeux vidéo et les *Frag Dolls*[161] d'Ubisoft ne sont que la partie émergée de l'iceberg. Il suffit pour s'en convaincre de parcourir le net et les blogs. Les « gameuses » ordinaires sont légion et s'expriment tout autant que les *gamers* sur leur passe-temps favori. Médiamétrie a publié en mai 2010 les résultats de son étude sur le profil et les habitudes des Français en matière de jeux vidéo : « Parmi ceux qui ont joué au cours des 12 derniers mois, la parité est presque de mise : 47 % des joueurs sont des femmes. Ces dernières sont même majoritaires chez les personnes âgées de 50 à 64 ans »[162]. Certes, si l'on interroge ces chiffres d'un peu près, on constate des disparités en fonction des temps de jeux, des types de jeux, des plates-formes utilisées. Ces variantes, dès lors qu'elles sont identifiées, peuvent et doivent être étudiées. À l'intersection des zones 2 et 3, il faut aussi s'interroger sur les combinaisons qui se font et se défont entre le genre des joueurs et celui des avatars. Ces combinaisons sont-elles stables ou instables, évolutives ou figées, uniques ou multiples ? Obéissent-elles à des règles ? Reproduisent-elles des stéréotypes de sexe préexistants ou en inventent-elles de nouveaux ? Dans un autre ordre d'idée, la zone 3 regroupe également l'ensemble des produits qui gravitent autour des jeux vidéo depuis les textes critiques, profanes ou scientifiques, jusqu'au matériel publicitaire (jaquettes, stickers, figurines géantes…) en passant par les T-shirts et autres gadgets à destination des « *geek* » et « *geekettes* »[163].

Ces trois zones étant définies, on conçoit l'étendue du champ qui est à explorer du point de vue du genre. On conçoit aussi les précautions qu'il faut prendre avant de décider de ne s'intéresser qu'à un fragment de ce tout. On

---

[161] Les *Frag Dolls* sont une équipe de joueuses talentueuses recrutées et employées par Ubisoft dans le but de promouvoir les jeux vidéo auprès des femmes. Source : http://en.wikipedia.org/wiki/Frag_Dolls [site consulté le 7 juillet 2011]

[162] Médiamétrie, observatoire des jeux vidéo. http://www.mediametrie.fr/comportements/solutions/observatoire-des-jeux-video. php?id=90 [Site consulté le 28 juin 2011].

[163] Un « geek » est une « personne passionnée par les technologies de l'information et de la communication, en particulier par internet » (Petit Larousse, 2010). Le substantif « geekette » est parfois employé pour désigner l'équivalent féminin du « geek », généralement considéré comme étant de sexe masculin.

conçoit enfin la nécessité de prendre en compte les modifications consécutives aux interactions et aller-retours entre ces zones et dont nous avons parlé plus haut. Ce dernier point est essentiel, car c'est là en effet que réside la principale spécificité des productions vidéoludiques au regard des autres productions de l'industrie culturelle. Il faut donc en conséquence, pour travailler sur le genre et les jeux vidéo, accepter de travailler sur des éléments mouvants appartenant à des ensembles ouverts et dont les contours sont perméables.

Des jalons pour analyser les jeux vidéo

Dans les lignes qui suivent, nous nous concentrerons sur la zone 2. Nous avons en effet pour ambition d'étudier la façon dont les images et les sons participent, lors d'une partie de jeu vidéo, à la construction de sens. Mais avant de pouvoir faire cela, il nous faut démontrer que les jeux vidéo sont des œuvres à caractère narratif. La question ne se pose pas pour les jeux d'aventure ou d'enquête. *Heavy Rain*, par exemple, place à l'évidence le joueur au sein d'un récit interactif. Cette question cependant est plus délicate lorsqu'on s'interroge sur *Tetris* ou sur *Sim City*. Dans *Tetris*, le joueur doit ordonner des pièces de formes variées le plus rapidement possible et de façon optimale. Objectif : perdre le plus tard possible. La vitesse avec laquelle arrivent les pièces, leurs formes plus ou moins complexes, sont autant d'obstacles que le protagoniste doit franchir et qui constituent des péripéties. Dans *Sim City*, le joueur est le maire d'une ville qu'il gère au quotidien et regarde évoluer en fonction de ses décisions. Le jeu n'a d'autre objectif que celui que le joueur choisit de se donner. Ainsi donc, que le jeu vidéo soit en interne conçu ou non autour d'un objectif, il nous semble que l'acte même de jouer induit le fait de récit. Or, jouer à un jeu vidéo suppose que le joueur avance dans le jeu. S'il ne progresse plus, le jeu et donc le récit s'arrêtent, ce qui nous amène à considérer le récit comme une récompense et sa création comme l'objectif principal de toute partie de jeu.

Cela posé, restent à concevoir l'art et la manière d'adapter les outils de l'analyse narratologique à ce type de récit. Que devient par exemple la notion de possible narratif dès lors qu'une fois énoncés tous peuvent être poursuivis ? Qu'advient-il de la question de la focalisation quand le joueur peut décider du point de vue qu'il va adopter ? *Quid* de la chronologie du récit quand il peut choisir de la bouleverser ? Autant de questions qui interrogent la liberté de l'auteur, son statut et celui du récit. Nous n'avons pas ici la prétention d'apporter des réponses. Nous nous demandons juste ce qui change par rapport à un récit traditionnel. S'il semble à première vue que le jeu vidéo repousse les limites du récit, très vite, apparaissent d'autres limites. Peut-être que le joueur a plusieurs possibilités, mais il lui est impossible de les poursuivre simultanément, il doit en

choisir une et une seule. Peut-être que le jeu propose plusieurs possibilités, mais toutes ont été envisagées par l'auteur du jeu[164], rien n'est possible qui n'ait été prévu. Si l'auteur semble déléguer une partie de son pouvoir au joueur, il n'en reste pas moins le maître du jeu. On peut d'ailleurs se demander si le jeu qui s'affranchirait de toutes ces limites serait encore un jeu, et conséquemment, si ce n'est pas le récit qui créerait la possibilité du jeu. Pour alimenter cette réflexion, on considérera avec intérêt l'histoire du métavers[165] *Second life*, sa naissance, sa croissance et sa chute[166].

L'importance du récit dans les jeux vidéo étant démontrée, il s'agira ensuite d'identifier de façon plus systématique ses spécificités et de trouver le moyen de les prendre en compte lorsque viendra le temps de l'analyse. Une attention toute particulière devra, pour commencer, être portée aux embranchements et à leurs modalités. De même, il faudra veiller à explorer les voies multiples proposées par les jeux. Le travail promet d'être long et complexe. Il est probable aussi qu'il exige du chercheur une certaine humilité car il lui faudra accepter, très certainement, de se prononcer alors qu'il n'aura pas tout vu. Cette démarche est malcommode mais légitime, dès lors qu'elle est faite en conscience, parce qu'elle s'appuie sur des récits rendus possibles et qui ont eu lieu.

Si l'on souhaite étudier les récits vidéoludiques du point de vue du genre, on pourra faire porter son attention, comme avec un film, sur les situations, les actions, les dialogues. Mais aussi sur les embranchements du récit, leur emplacement, leur nature, les choix qu'ils offrent et ceux qu'ils n'offrent pas. En règle générale, il nous semble riche d'enseignements, lorsqu'on travaille sur un jeu, de considérer les choix par défaut faits par ses créateurs, tout ce qu'ils n'ont pas imaginé, pensé, voulu y mettre. Les personnages joueurs sont bien évidemment des entrées analytiques à privilégier. Certains jeux imposent de s'incarner dans des êtres humains préconstruits, sexués et genrés (*Tomb Raider, God of War*), d'autres laissent le joueur plus ou moins libre de créer son ou ses avatars (*Soul Calibur*, *Les Sims*). Entre ces deux extrêmes, toute une palette de nuances : la possibilité de choisir, d'entrée de jeu, un personnage préconstruit féminin ou masculin, la possibilité de changer d'avatar en cours de route, de

164 Nous écrivons « l'auteur du jeu » par commodité, mais il est évident que le concept, dans le cas des jeux vidéo, est à redéfinir.

165 Un métavers est un monde virtuel généré par un programme informatique et dans lequel résident des avatars (représentants graphiques des utilisateurs).

166 L'histoire de Second Life est à écrire. On pourra cependant, pour commencer, consulter l'ouvrage de BOELLSTORFF, T. (2008). Coming of Age in Second Life : An Anthropologist Explores the Virtually Human. Princeton : Princeton University Press.

passer d'un sexe à l'autre, de façon plus ou moins contrainte (*Clive's Barker Jéricho, Ico, Heavy Rain)*. Autant de cas de figures qui sont à étudier, pour eux-mêmes et pour l'influence qu'ils ont sur le déroulement du récit.

Les autres outils de l'analyse filmique peuvent ensuite être conviés, avec précaution cependant, car, si les notions de cadre, de mouvements d'appareil, de sons off, de raccords, signifient encore quelque chose, elles s'expriment, dans les jeux vidéo, d'une façon particulière. Le problème n'est pas que ces paramètres soient calculés par une machine, qui en définitive a été programmée par des êtres humains, le problème est que ces paramètres se meuvent dans un champ dont les limites existent mais ne sont pas explicitement données. C'est ainsi qu'il est presque impossible pour un joueur de refaire à l'identique, deux fois de suite, une même partie. Réfléchir à la façon dont ces paramètres font sens implique donc d'identifier leurs champs et leurs limites pour pouvoir, dans un second temps, déterminer les logiques qui les fondent et les relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres.

Afin de tenir compte de ce phénomène, nous reprendrons l'idée émise par Hubert Charlot dans la préface du livre d'Emmanuel Guardiola lorsqu'il écrit que raconter une histoire n'est jamais que « créer une base de données contenant faits, style, personnages, lieux, effets et actions plus ou moins dramatiques pour générer un monde et créer chez l'interlocuteur, le spectateur ou le joueur une émotion » (Guardiola, 2000 : 4). Il nous semble en effet que cette façon de penser les jeux vidéo comme des systèmes de mise en relation de données peut être un moyen, pour l'analyste, d'appréhender leur complexité.

Si l'on décide de s'intéresser au contenu audiovisuel des jeux du point de vue du genre, il faudra se poser la question des représentations du masculin, du neutre et du féminin, tant en ce qui concerne les personnages de jeux vidéo que les espaces dans lesquels ils évoluent, les accessoires qu'ils utilisent, les actions qu'ils accomplissent. Que penser par exemple de ces matchs de catch organisés sur un ring rose et violet agrémenté d'un sofa et réservés aux femmes[167] ? Que penser des multiples allusions à la pornographie et à la prostitution présentes dans l'univers de *Duke Nukem* ? Au-delà des méthodes quantitatives, qui ont leurs mérites mais aussi leurs limites, il faudra se plonger dans des études qualitatives, examiner les filiations, les évolutions, les cas particuliers. Quels signes pour dire et définir une femme, un homme ? Quels signes pour camper un personnage

[167] *WWE Smackdown vs Raw 2006*, Yukes Media Creation et THQ, 2006.

LGBT ? À partir de quand a-t-on affaire à un stéréotype, à un contre-stéréotype, à un non stéréotype ?

Tenter de répondre à ces questions revient à s'interroger sur la caractérisation des avatars et sur leur mise en images et en sons. L'objectif ayant été posé, par le jeu ou par le joueur, un certain nombre d'actions vont être effectuées pour tenter de l'atteindre. Ces actions étant choisies parmi un nombre fini de possibles, la notion de liberté cohabite avec celle de contrainte. Le personnage qui à l'écran va accomplir ces actions se caractérise en tout premier lieu par son apparence physique. Son corps, sa gestuelle, sa tenue vestimentaire, sa voix. Le jeu fournit les paramètres, mais la façon dont ils vont être mêlés dépend du joueur. Pour étudier un avatar, on pourra commencer par essayer d'identifier ce qui vient du jeu, ce qui vient du joueur, ce qui vient des deux. L'analyse ensuite pourra porter sur la composition des combinaisons. L'agilité d'un personnage, par exemple, dépendra en partie de la programmation logicielle, en partie de la dextérité digitale du joueur. Sa façon de combattre sera fonction des réflexes du joueur, de son analyse de la situation, mais aussi de sa personnalité. Le profil psychologique de l'avatar résultera d'un entremêlement, plus ou moins déséquilibré, entre les données personnages gérées par l'intelligence artificielle et la personnalité que le joueur, consciemment ou non, instillera dans ce personnage. La cohérence psychologique de l'ensemble sera principalement assurée depuis l'extérieur, par le joueur. La caractérisation sociale enfin des personnages virtuels correspond d'ordinaire à des types, plus ou moins fouillés. Généralement offertes au choix en début de jeu, leur variété, leurs caractéristiques sont tout à fait intéressantes à observer du point de vue du genre. Si l'appartenance du joueur à une classe socio-professionnelle n'a aucune incidence sur la caractérisation sociale de son avatar, l'alliance entre les deux parties pourra cependant être étudiée.

Tout se passe comme si les personnages de jeux vidéo se déplaçaient en fait sur une sorte de faisceau décisionnel dont les deux extrémités seraient : l'ordinateur décide de tout/l'humain décide de tout, le jeu ne pouvant exister qu'entre ces extrêmes, les positionnements successifs et simultanés créant l'originalité. Il nous semble, à ce point de notre raisonnement, que ce principe de fusion en mouvement est une caractéristique essentielle des jeux vidéo, qui les distingue de toutes les autres productions de l'industrie culturelle.

Du genre et des catégories de jeux vidéo

De la difficulté de classer les jeux vidéo

Etudier sous l'angle du genre les représentations mises en scène dans les jeux vidéo implique de savoir se repérer dans une forêt de titres parfois mystérieux (*Q*Bert*, *Katamari Damacy*, *IDKWTFTPIC*) et dans une galaxie de catégories : jeux d'action, de gestion, d'infiltration, de stratégie… Que l'on connaisse ou non ces termes, on imagine sans peine que les jeux qu'ils désignent possèdent des logiques et des codes propres, et qu'il faut en tenir compte.

Dans les boutiques, les jeux sont classés par plate-forme : ordinateur ou console, portable ou de salon. Dans les magazines spécialisés, ils sont rangés par catégories. On en dénombre plus d'une cinquantaine. Certaines sont surreprésentées (action, course, sport), d'autres sont présentées comme des catégories à part entière alors qu'elles ne sont que des sous-ensembles des précédentes (football, tennis, boxe), d'autres encore semblent avoir été inventées pour quelques jeux à peine (fléchettes, casino, flipper). Nombre d'entre elles sont identifiées par des termes relativement opaques (FPS, RPG, Survival). Autre caractéristique de cette classification, elle n'est pas finie. L'arrivée d'un nouveau jeu peut entraîner la création d'une nouvelle catégorie.

Si ces classements peuvent sembler peu clairs et peu scientifiques, il convient cependant de les considérer car ils sont décryptés par les joueurs dont, en fin de compte, ils émanent.

Plusieurs auteurs ont tenté de constituer une typologie des jeux vidéo. Nous citerons – la liste n'est pas exhaustive – Pierre Bruno (1993), Alain et Frédéric Le Diberder (1998), Sébastien Genvo (2002), Jean-Yves Kebrat (2005), Matthieu Letourneux (2005).. Tous reconnaissent que classer les jeux vidéo est un exercice des plus délicats, en raison notamment de l'évolution permanente de l'offre. Tous ou presque font des propositions, originales et argumentées, sans qu'aucune ne fasse l'unanimité. Point commun de ces propositions : toutes se réfèrent à l'action proposée dans les jeux.

Rien n'interdit cependant d'imaginer, en parallèle, d'autres façons de classer : par pays, par période, par concepteur, par développeur, par éditeur... ; basées sur des éléments narratifs autres que l'action (protagoniste, objectif, focalisation…) ; basées sur la structure interne des jeux (langage de

programmation, moteur informatique…)[168] ; basées sur les modes d'interaction (contrôle direct ou indirect, modalités de gestion des ressources…) ; basées sur des critères auxquels nous n'avons pas pensé. Alain et Frédéric Le Diberder ouvraient d'ailleurs, en 1998 et non sans malice, leur chapitre sur les trois familles des jeux vidéo par une phrase, empruntée par Foucault (1966) à Borgès (1952), que nous reprenons volontiers à notre compte : « Les animaux se divisent en a) appartenant à l'empereur, b) embaumés, c) apprivoisés, d) cochons de lait, e) sirènes, f) fabuleux, g) chiens en liberté, h) inclus dans la présente classification, i) qui s'agitent comme des fous, j) innombrables, k) dessinés avec un très fin pinceau de poils de chameau, l) et cætera, m) qui viennent de casser la cruche, n) qui de loin semblent des mouches » (Le Diberder, 1998 : 43).

Notre intention n'étant pas de proposer une nouvelle typologie mais de réfléchir à la façon dont on peut étudier les représentations mises en scène dans les jeux vidéo sous l'angle du genre, nous avons besoin de nous appuyer sur une classification, quand bien même elle serait inexacte. Parmi toutes celles que nous avons citées, nous choisissons la plus ancienne, celle proposée par Alain et Frédéric Le Diberder, parce qu'elle est simple, précise, relativement développée et parce que ceux qui l'ont conçue l'ont présentée sous une forme cartographique convaincante et susceptible d'évoluer (Le Diberder, 1998 : 48). De forme patatoïde, leurs ensembles permettent non seulement de comprendre les proximités qu'entretiennent entre elles les 12 sous-catégories et trois familles qu'ils ont définies, mais aussi d'envisager des ajustements.

Selon les frères Le Diberder, trois jeux, nés dans les années 1960, constituent les trois souches initiales à partir desquelles les jeux vidéo se sont développés. *Tic Tac Tœ*, un jeu d'alignement sur une grille de 3 par 3, serait à l'origine de la famille des jeux de réflexion. *Le jeu de la vie*, qui consiste à regarder évoluer une population de cellules en fonction de règles données, serait à l'origine de la famille des jeux de simulation. *Pong*, l'un des tout premiers jeux vidéo, inspiré du tennis de table, serait à l'origine de la famille des jeux d'action. Même avec de l'imagination, il faut avouer que ces jeux se prêtent difficilement à une analyse en termes de genre, sauf à s'interroger sur l'art et la manière de l'éviter et de construire le neutre.

---

[168] Nous nous rapprochons ici de la position de Matthieu Letourneux qui explique très clairement (Letourneux, 2005 : 39) que la décision d'inscrire un jeu dans une catégorie est première dans le processus de création.

Jeux de réflexion

La famille des jeux de réflexion réunit les transpositions sur ordinateur de jeux qui existaient déjà avant les jeux vidéo. Dans la sous-catégorie jeux de stratégie, on trouve les échecs, le go, othello. Dans la sous-catégorie jeux classiques, on trouve les adaptations (jeux de cartes, de dés, de plateaux). Difficile ici d'étudier les stéréotypes de genre, pour peu que l'on excepte les représentations et les rôles masculins et féminins préexistants. Les pièces d'échec, les cartes à jouer, obéissent à des codes représentatifs assez stricts même s'ils admettent certaines variantes. Toute partie d'échec est l'histoire d'une lutte pour le pouvoir dont les principaux acteurs sont des rois, des reines, des cavaliers, des pions. Toute partie de carte implique une hiérarchie entre les figures. L'ordinateur propose parfois d'incarner un joueur masculin ou féminin, mais ce choix n'a aucune influence sur la partie à venir (ex : Cindy et Stanley, *Will Bridge : Match-Play Maîtrise*). La sous-catégorie jeux de rôles et d'aventures regroupe des jeux dont le principe est le suivant : donner à chaque joueur un rôle, des armes et un but et le laisser interagir avec les autres selon des règles préétablies. Il s'agit la plupart du temps de jeux de coopération, qui mettent en scène un groupe de personnages. Pour gagner, le joueur doit faire appel aux talents de tous. Comme dans la plupart des jeux vidéo de rôle, on choisit sa race, sa classe, son métier, mais aussi son sexe[169]. Les personnages possèdent en outre des aptitudes qui entraînent des comportements qui leur sont propres. Autant de paramètres qu'il conviendrait d'étudier sous l'angle du genre et des stéréotypes.

Nous citerons, pour convaincre les derniers sceptiques, les propos publiés sur le forum de *World of Warcraft* Europe par une jeune femme dont l'avatar, une elfe de sang, vient d'atteindre le niveau 50 et de toucher une nouvelle tenue[170] : « Je trouve que j'étais mieux protégée avec mon pantalon de maille offert à la création du personnage, et je n'ai pas l'impression d'avoir dû braver mille dangers pour acquérir ce porte-jarretelles gris en plaques et ce soutien-gorge. Je veux bien avoir une tenue "de ville" plus sexy, mais il s'agit là de ma tenue de COMBAT ! Comment puis-je paraître crédible comme ça ? Je reçois plus de whisp du genre

[169] Les jeux de rôles, la plupart du temps, ne proposent que quelques personnages féminins, souvent des sorcières, parfois des archères.

[170] Précisons ici que *World of Warcraft* se joue en ligne.

“OLOL tu susse ?” ou “cé comb1 la pip ?” que de gratifications pour mes actes guerriers »[171].

Alain et Frédéric le Diberder expliquent que, dans leurs versions les plus simples, notamment sur console, les jeux de rôle et d’aventure ont une frontière commune avec la catégorie des jeux de plate-forme. *Tomb Raider*, par exemple, est un jeu d’aventure de par sa structure générale (un réseau narratif) mais un jeu de plate-forme[172] de par son mode de résolution des situations, qui fait appel avant tout aux réflexes et à l’habileté manuelle du joueur.

Sur le sujet qui nous intéresse, Lara Croft est une héroïne vidéoludique particulièrement intéressante. Hypersexualisée, résolument stéréotypée, elle est vécue comme un modèle par de nombreuses adolescentes.

Jeux d’action

La famille des jeux d’action, telle qu’Alain et Frédéric Le Diberber la définissent, réunit des jeux dont les règles sont simples, dont la durée de vie est d’ordinaire relativement courte et qui reposent sur les réflexes et les facultés d’anticipation du joueur. C’est la forme de jeu la plus populaire. Dans la sous-catégorie jeux de réflexe, on trouve, entre autres, des jeux qui explorent des possibilités qui ne ressemblent à rien de connu. *Tetris, Breakout*, *Bubble Pro*, *Q*Bert* ont leur propre univers de référence. C’est le cas aussi de *Pac Man*. Visuellement, cette petite boule jaune dotée d’une bouche et évoluant dans un labyrinthe pour manger des pastilles n’a rien de très subversif. Mais pourquoi l’avoir appelée Pac « Man » ? Un an plus tard, son homologue féminin, Ms Pac Man, arrive sur les écrans. Un petit nœud papillon, composé de deux pixels juchés au sommet de son crâne, permet de la distinguer de son compagnon. Comme quoi il suffit de bien peu de choses pour passer du masculin neutre au féminin !

Le principe des jeux regroupés dans la sous-catégorie jeux de tirs est simple : « tirer sur tout ce qui bouge » (Le Diberder, 1998 : 60). Le joueur doit vaincre des adversaires de plus en plus nombreux et de plus en plus coriaces. À la fin de chaque niveau se présente un ennemi particulièrement résistant dont la mort

[171] Commentaire posté le 25 mars 2008, forum *World of Warcraft* Europe. http://eu.battle.net/wow/fr/forum [site consulté le 12 novembre 2009].

[172] « Plates-formes (jeu de) : de l'anglais *platformer*. Genre vidéoludique très populaire dans les années 1980 et le début des années 1990, désignant un jeu d'action en *scrolling* [défilement] horizontal où le personnage doit régulièrement sauter d'une plate-forme à l'autre pour atteindre la fin du niveau » (BLANCHET, 2012 : 445).

permet d'accéder au niveau suivant. Les frères Le Diberder considèrent ces jeux comme les descendants des jeux de massacre de nos fêtes foraines. De *Space Invaders* à *Call of Duty* en passant par *Doom*, cette sous-catégorie est particulièrement vivace. Du point de vue du genre, *Doom* accumule les stéréotypes[173]. Un héros viril et militaire, surarmé, évolue dans un univers résolument hostile. Il est seul contre tous, il blesse, il tue, il peut être blessé, il peut être tué. La caricature est à ce point poussée que l'on peut se demander si l'on n'a pas affaire à un stéréotype total, idéal, parfait, si tant est que cela soit possible, ce qui reste à démontrer. D'autres questions se posent alors. Les jeux vidéo, lorsqu'ils recourent aux stéréotypes, vont-ils vraiment plus loin que les autres productions de l'industrie culturelle ? Vont-ils ailleurs, autrement ? Quelles nécessités se dissimulent derrière la mise en scène de stéréotypes ? D'autres jeux, qui relèvent de la même sous-catégorie, mettent en scène le masculin et le féminin de tout autre manière. Dans *Clive Barker's Jericho* par exemple, le joueur a sous ses ordres un commando mixte composé de sept soldats. Il peut à volonté s'incarner dans l'un ou l'autre de ses membres. Certes, les garçons sont athlétiques et les filles sexy, mais, l'évolution est notable, il y a des filles et elles ne font pas que de la figuration. Pour gagner, le joueur doit apprendre à travailler en équipe et à conjuguer les talents des hommes et des femmes. Ainsi, sous des dehors parfaitement "gore", ce jeu prône des valeurs d'entraide et de complémentarité, trop correctes presque pour être honnêtes ! Est-ce à dire qu'il existe un « bon usage » des stéréotypes ? Peut-on à tout le moins penser qu'ils peuvent se révéler utiles, pédagogiquement parlant peut-être ?

La sous-catégorie jeux de combat obéit au même principe que la sous-catégorie jeux de tirs, mais sans les armes à feu. Pour gagner, il faut et il suffit de battre tous ses adversaires. Hommes, femmes, monstres combattent ensemble deux à deux sous prétexte d'une trame narrative minimale (bagarre de rue, tournoi d'arts martiaux…). C'est dans ces jeux que les stéréotypes, tant masculins que féminins, sont les plus flagrants. Les hommes exhibent leurs muscles, les femmes exhibent leurs formes. Certains de ces messieurs portent des vestes de kimonos sans manche qui croisent sous le nombril (ex : Akira Yuki dans la série des *Virtua Fighter*), la plupart de ces dames portent des tenues moulantes et excentriques (ex : Anna Williams dans la série des *Tekken*), ou des robes longues fendues jusqu'à la taille (ex : Lei-Fang dans la série des *Dead or Alive*). Dans la série des *Bloody Roar*, les combattants se transforment en animaux : tigre, loup, lion pour les garçons, lapin blanc pour la fille ! Certes, les jeux de combat permettent aux

[173] À propos de *Doom,* nous nous permettons de renvoyer à notre article (Lignon, 2004).

femmes de pratiquer une activité traditionnellement masculine et d'affronter les hommes d'égal à égal, mais la présence de sous-entendus érotiques dans leur gestuelle, que nous avons mise en évidence dans une précédente étude (Lignon, 2005), réduit cette avancée à néant. En fin de compte, ces jeux se révèlent tout à la fois égalitaristes et sexistes, à l'égard des hommes comme à l'égard des femmes. Un tel paradoxe laisse songeur.

La sous-catégorie jeux de sport regroupe des jeux qui s'inspirent plus ou moins librement de sports réels. Ces jeux font appel à l'adresse, à la vitesse et ne cherchent aucunement le réalisme. Nous citerons, pour exemple : *Airblade, Harry Potter : coupe du monde de quidditch*, *Planet Minigolf*. Ces jeux sont des transpositions ludiques, plus ou moins fantaisistes. Du point de vue du genre, il pourra être intéressant de s'interroger sur les sports détournés et d'analyser ces détournements.

Dans les jeux de plate-forme, le joueur se déplace dans un réseau en coupe, simple ou sophistiqué. Il va de plateau en plateau en gravissant des échelles, en bondissant. Pour gagner, il doit faire preuve de rapidité, d'habilité, d'astuce. *Donkey Kong*, sorti en 1981, a fixé les conventions de cette sous-catégorie qu'Alain et Frédéric Le Diberder qualifient de « version pour enfants du récit interactif » (Le Diberder, 1998 : 64). Le prétexte narratif, dans ces jeux, est en effet tout à fait secondaire et n'intervient pas dans le déroulement du programme. Il n'en est pas moins intéressant pour nous puisqu'il s'agit rien moins, d'emblée, que de sauver la princesse ! S'il est indéniable que ces jeux ont progressé techniquement (du fait notamment du passage de la 2D à la 3D), il ne semble pas, mais c'est à vérifier, qu'ils aient au fond beaucoup évolué. *Mario*, *Sonic*, *Rayman*, *Spyro*, Prince of Persia... La fonction de héros de jeux de plate-forme apparaît bien peu féminisée ! Il y a là tout un travail à faire sur les codes de la virilité.

Jeux de simulation

La famille des jeux de simulation, toujours selon les frères Le Diberder, regroupe des jeux dont le principe de base consiste à animer un modèle mathématique sur ordinateur en agissant sur certains paramètres. On y trouve des jeux qui n'ont pas forcément de but, où le plaisir vient, au sens large, du chemin à parcourir. Ces jeux, ou plutôt ces jouets, sont « une pâte à modeler informatique que l'on peut malaxer à l'infini pour lui donner la forme et le sens que l'on veut » (Le Diberder, 1998 : 69). Le concept de *Sandbox* (bac à sable), par opposition à celui de *Theme Park* (parc à thème), permet de comprendre l'esprit de ces jeux.

La sous-catégorie simulation de sports regroupe les adaptations vidéoludiques de sports qui visent au réalisme. Il conviendra, si l'on veut

s'intéresser aux stéréotypes présents dans ces jeux, d'identifier clairement ce qui vient des pratiques sportives et ce qui vient de leur traitement télévisuel. On pourra alors se demander si les jeux vidéo s'inspirent de stéréotypes préexistants, s'ils les altèrent, les aplanissent ou en créent d'autres. On pourra s'interroger sur ce qu'il advient de ces sports soi-disant masculins, féminins, mixtes. On pourra considérer la proportion d'hommes et de femmes mis en scène. On pourra comparer les mouvements des corps virtuels, réels et télévisuels, la façon dont le ralenti, le cadre, les mouvements d'appareils mettent en valeur les sportifs et les sportives. On pourra étudier l'écart, au niveau des règles, des sensations, des émotions, entre le réel, le télévisuel et leur adaptation virtuelle.

La sous-catégorie jeux de gestion regroupe des jeux qui mettent l'accent sur la gestion de ressources limitées dans le but de prospérer. Ils peuvent être à tendance économique (gestion d'une ville, d'une entreprise, d'une institution) ou sociale (simulation de vie, jeux d'élevage). Dans *Caesar*, vous êtes le gouverneur d'une province romaine que vous aménagez, développez, administrez. Dans *Les Sims*, vous gérez la vie quotidienne de votre avatar et de sa famille. Ce jeu, qui permet de jouer à la poupée en étant assisté par ordinateur, est passionnant à étudier sur le plan du genre. On considère d'ordinaire qu'il est un modèle de tolérance. Les critiques font souvent référence à son statut de jeu vidéo le plus *gay friendly*. Nous avons nous-même constaté, lors d'une petite étude portant sur la sexualité des avatars, qu'hommes et femmes, dans le jeu, se comportent à l'identique (Lignon, 2008). Nous soupçonnons qu'il en va de même, mais il faudra s'en assurer, dans le domaine du travail, des études, des loisirs. Si tel est bien le cas, nous avons donc affaire à un jeu quasi avant-gardiste qui, en offrant la possibilité de jouer à l'égalité hommes/femmes, montre l'exemple, un exemple certes virtuel, conceptuel, mais qui vaut que l'on s'y attarde. Qu'est-ce donc que cette égalité ? Que faut-il en penser ? Comment se manifeste-t-elle, audiovisuellement parlant ? D'autres jeux encore méritent toute notre attention, qui s'adressent notamment à des publics segmentés selon certains critères, comme l'âge et le sexe. Citons pour exemple quelques titres qui laissent rêveur : *My Baby Boy*, *My Baby Girl*, *Léa Passion maîtresse d'école*, *Cooking Mama*, *My Hero : Pompier*, *My Hero : Doctor*.

Pour un classement ouvert

Ce tour d'horizon, certes rapide, nous permet d'affirmer que dans chaque catégorie de jeu, voire dans chaque sous-catégorie, se trouvent des logiciels qui méritent qu'on les scrute du point de vue du genre. Il nous conforte aussi dans l'idée que chaque jeu doit être étudié en fonction de ses rattachements catégoriels, ces codes se surajoutant, comme autant de filtres, au contenu même des jeux. On

ne peut pas considérer une combattante virtuelle de la même façon selon qu'elle évolue dans un jeu de catch ou dans un jeu d'aventure. Il nous invite enfin, parce que l'évolution diachronique du discours est aussi à prendre en compte, à recourir à un système de classement qui soit valable pour les jeux les plus anciens comme pour les jeux les plus actuels.

Ces quelques remarques nous amènent à nous reposer la question de la typologie. Celle que nous avons utilisée a été créée en 1998 à partir de la « compilation de la plupart des nomenclatures proposées par les magazines et les vendeurs » (Le Diberder, 1998 : 45). Tributaire du moment de sa création, comme l'écrit Sébastien Genvo, elle doit donc être réactualisée (Genvo, 2002 : 14), car de nouvelles sous-catégories de jeux (infiltration, aventure action, jeux musicaux...) sont apparues ; car elle ne permet pas de prendre en compte toutes les nuances d'un jeu (ex : *Pac Man* est certes un jeu d'action mais aussi un jeu de réflexion) ; car elle n'admet pas les jeux qui relèvent de plusieurs sous-catégories (ex : *Grand Theft Auto*).

Le problème venant en partie du fait que les trois ensembles (action - simulation - réflexion) proposés par Alain et Frédéric Le Diberder sont fermés, nous proposons, très simplement, de les ouvrir, pour arriver à un schéma triangulaire, moins contraignant, où pourraient venir se placer anciennes, nouvelles sous-catégories et cas particuliers. Autrement dit, il s'agirait de considérer ces ensembles non plus comme des familles, mais comme des pôles. *Pac Man*, par exemple, se placerait sur la ligne reliant l'action à la réflexion. *Grand Theft Auto* serait porté au centre du triangle. On peut même aller encore plus loin et imaginer de reporter sur ce schéma les différentes positions successivement adoptées par un même jeu à différents moments. Ces fluctuations pourraient être représentées graphiquement par des tracés de parcours, de territoires.

**** Figure 1 ****[174]

Cette manière d'envisager les choses est particulière car elle suppose, d'une certaine façon, d'accepter, pour classer, de ne pas classer. Si ce schéma semble convenir, pour les jeux du passé comme pour les jeux du présent, il n'a bien sûr rien d'absolu ni de définitif. L'apparition prochaine d'un quatrième sommet, par exemple, n'est pas à exclure. Notre intention, quand nous avons commencé à

[174] Les figures de ce chapitre se trouvent dans le volume annexe « Documents, tableaux, figures ».

écrire, n'était pas de réfléchir au problème de la classification des jeux vidéo. Les propositions que nous venons de formuler se sont imposées d'elles-mêmes, conséquence inattendue de la réflexion sur les stéréotypes.

Les jeux vidéo sont, nous espérons l'avoir montré, des objets complexes qui ne sauraient se mesurer à la seule aune des stéréotypes de sexes, parce qu'il y a différents degrés de stéréotypage, parce qu'un même jeu peut n'être stéréotypé que sur certains points, parce que ceux et celles qui jouent avec ces stéréotypes sont des individus réels, complexes. C'est pour ces raisons entre autres que nous avons élargi le propos à la question du genre en général.

Arrivés au terme de ce tour d'horizon, nous espérons avoir contribué à établir une cartographie raisonnée qui devrait pouvoir guider celle ou celui qui souhaite entreprendre l'analyse d'un jeu vidéo dans une perspective de genre, tout particulièrement du point de vue des représentations.

L'étape suivante poursuit deux objectifs :

- fournir une photographie précise du vécu vidéoludique des adolescents filles et garçons scolarisé-e-s dans l'enseignement secondaire,
- permettre l'identification raisonnée des jeux qu'ils et elles fréquentent.

DES JEUX VIDEO ET DES ADOLESCENTS : A QUOI JOUENT LES JEUNES FILLES ET GARÇONS DES COLLEGES ET LYCEES ?

Nombreux-ses sont les chercheur-e-s travaillant sur les jeux vidéo qui regrettent l'absence de statistiques sur les pratiques en ce domaine des jeunes filles et garçons. On entend souvent parler de l'hyper-présence des uns et de l'avènement massif des autres, mais il est en effet rare que des chiffres précis soient donnés. Une enquête conduite en 2009 par TNS Nipo et Games Industry (2009) prend certes en compte la variable sexe lorsqu'elle interroge le temps passé à jouer et les plates-formes plébiscitées, mais elle embrasse l'ensemble de la population française sans explorer particulièrement le public des adolescent-e-s. Une autre étude, conduite la même année par European Schoolnet (2009), se focalise sur les jeunes d'âge scolaire (primaire et secondaire) mais ne s'intéresse qu'aux usages des jeux électroniques en classe. Si donc on glane, à ces occasions, quelques informations sur la classe d'âge qui nous intéresse, on reste aussi sur sa faim. Rien n'est dit, notamment, sur les types de jeux qu'ils et elles préfèrent et pour quelles raisons. Les sociétés privées, pour des raisons financières évidentes,

disposent probablement en interne de certains de ces éléments, mais ce n'est pas pour autant qu'ils sont accessibles aux chercheur-e-s.

L'enquête que Mehdi Derfoufi[175] et moi-même avons mise en place tente de combler ce double manque en s'intéressant aux pratiques ludiques déclarées des filles et des garçons de 13 à 19 ans. Son premier objectif est de fournir aux chercheur-e-s une photographie précise du vécu vidéoludique de ces jeunes. Son second objectif est de permettre l'identification raisonnée des jeux qu'ils fréquentent.

C'est dans cet esprit nous avons construit un questionnaire de recherche intitulé *Collégien-ne-s, lycéen-ne-s et jeux vidéo* (cf. annexe). Quelques lignes le précèdent destinées à exposer aux élèves le projet, notre démarche et leur rôle, cela afin, entre autres, d'obtenir leur adhésion et des réponses sincères, sérieuses et exploitables. La passation du questionnaire ayant eu lieu en présentiel, un même discours était systématiquement tenu à l'oral afin de créer un climat de confiance[176] et pour faire comprendre aux élèves qu'ils pouvaient s'exprimer sans contrainte, en toute liberté.

Comme nous souhaitions que tous les élèves répondent aux mêmes questions, il nous fallait trouver des phrases et expressions susceptibles d'être comprises de la sixième à la terminale, par des joueurs occasionnels comme par des joueurs acharnés. Un exercice délicat tant les expériences de jeux peuvent être variées. Nous avons en conséquence essayé de privilégier la simplicité et utilisé de préférence la terminologie utilisée par les joueurs plutôt qu'un vocabulaire plus technique, certes plus précis, mais qui n'aurait parlé qu'à quelques uns. Là encore, l'accompagnement au moment de la passation du questionnaire s'est révélé bien utile.

La première des neuf rubriques du questionnaire permet à l'élève d'entrer en douceur dans le sujet et de faire le point sur sa propre pratique. Elle permet aussi d'activer, dans l'esprit de celle ou celui qui répond, le fait qu'il ou elle joue, peu, beaucoup ou pas, afin d'accroître sa réceptivité aux questions suivantes, les informations ici recueillies (quand jouez-vous, où, avec qui, etc...) étant par ailleurs pertinentes pour notre recherche.

---

[175] Mehdi Derfoufi, docteur en études cinématographiques et audiovisuelles, EA LISAA, université Paris 3.

[176] Un questionnaire sur les jeux vidéo initié par des adultes et dont la passation a lieu en classe ayant toutes les chances, si on ne prend pas quelques précautions, d'être ressenti comme suspect *a priori* !

La deuxième rubrique doit permettre de mesurer le taux d'équipement des collégien-ne-s et lycéen-ne-s en plates-formes de jeu et d'identifier celles qu'ils privilégient. L'information est d'importance car ces choix ont une influence directe sur les titres auxquels ils jouent et sur la façon dont ils jouent.

La troisième rubrique s'efforce de cerner les types de jeux que préfèrent les élèves. Pour établir cette liste, nous avons repris les catégories citées dans la presse spécialisée et sur le web (sites, blogs, forums) ainsi que celles utilisées par les vendeurs et fabricants. Il ne s'agit donc pas d'une typologie raisonnée mais d'une typologie d'usage.

La quatrième rubrique a pour but de faire émerger les univers dans lesquels les jeunes apprécient de s'immerger. Là encore, nous avons établi la liste proposée à partir des termes utilisés par les joueurs.

La cinquième rubrique concerne le *gameplay*. Ce concept, qui semble aller de soi pour les pratiquants de jeux vidéo, est en réalité extrêmement complexe. Selon Alexis Blanchet, « Le *gameplay* pourrait se définir comme l'agencement des règles imposées par le jeu et les possibilités d'appropriation de ces règles par le joueur. Il englobe les notions de manipulation des objets virtuels et de l'avatar incarné, la navigation au cœur des univers vidéoludiques, les échanges avec la machine ou les autres joueurs, et enfin le plaisir de l'expérience du jeu dans les sensations produites et les possibilités de maîtrise et de virtuosité offertes au joueur. » (Blanchet, 2012 : 444) De cet ensemble d'éléments, nous n'avons retenu que la manifestation la plus visible : le point de vue.

La sixième rubrique aborde la question des personnages et de leur dimension genrée. C'est à nos yeux la rubrique la plus importante et c'est pourquoi nous l'avons placée au milieu du questionnaire, où elle nous semble pouvoir passer relativement inaperçue.

La septième rubrique, intitulée « vos goûts », est très ouverte. Elle invite l'élève à citer précisément un ensemble de jeux qu'il apprécie. Le nombre de titres demandé est élevé afin de juguler l'effet pervers de la séduction par la nouveauté et pour aussi mieux cerner certaines constantes. Les questions qui suivent et demandent « quels jeux choisiriez-vous pour jouer en famille, avec vos ami-e-s, avec votre petit-e-ami-e ? », nous ramènent à la préoccupation première de la recherche globale dans laquelle nous sommes engagés, à savoir les relations entre les filles et les garçons scolarisés dans le secondaire, envisagées ici à travers le médium vidéoludique et telles que les principaux intéressés se les représentent. En fin de rubrique figure une question d'ordre plus philosophique « Pour vous, réussir un jeu, c'est : ».

La huitième rubrique est à destination de celles et ceux qui se déclarent non joueurs et s'efforce de faire émerger les raisons pour lesquelles ils et elles ne jouent pas.

La neuvième et dernière rubrique permet de recueillir toutes les informations nécessaires sur les élèves et notamment leurs âges et sexes. Elle a été placée en fin de questionnaire afin de ne pas influer sur leurs réponses en activant des stéréotypes de genre.

Le questionnaire qui figure en annexe est l'exacte copie de celui qui a été distribué aux élèves. Différentes versions l'ont bien entendu précédé qui ont été relues et amendées par les membres de l'équipe testées auprès d'adolescent-e-s et de vendeurs spécialisés.

Un panel représentatif de 11 établissements de la région Rhône-Alpes situés en banlieue, en milieu rural et en milieu urbain a ensuite été constitué par la même équipe de spécialistes. Ont été sélectionnés 4 collèges, 3 lycées d'enseignement général, 3 lycées professionnels et 11 classes : 2 cinquièmes, 1 quatrième, 1 troisième, 3 secondes, 4 terminales. En tout, ce sont 205 questionnaires qui ont été renseignés par 96 garçons et 109 filles.

La passation s'est déroulée à l'automne 2010. Mon collègue et moi-même nous sommes rendus dans les classes ensemble car nous souhaitions que le questionnaire soit introduit par un binôme de chercheurs mixte. Après une brève présentation du projet au groupe, nous distribuions les photocopies et passions dans les rangs pour assister les élèves qui le demandaient. Notre questionnaire a en général été bien reçu, parfois même avec enthousiasme. Les plus jeunes le renseignaient en 45 mn environ, les plus âgés en une vingtaine de minutes. La passation achevée, s'ensuivait une discussion avec la classe qui s'ouvrait sur le thème « qu'avez-vous pensé du questionnaire que vous venez de remplir ? ». Ces échanges à bâtons rompus, dont certains ont été enregistrés, nous ont permis d'engranger des données complémentaires.

L'étape suivante a consisté en la saisie de la trame de notre enquête et des réponses des élèves dans un logiciel permettant l'analyse quantitative et qualitative des données.[177] Nous présentons et commentons, dans les lignes qui suivent, les principaux résultats de notre étude.

[177] *Modalisa 7,* Kynos, 2011.

Pratique du jeu vidéo

L'enquête confirme la popularité des loisirs vidéoludiques auprès des jeunes. 67,1 % des élèves que nous avons interrogés se déclarent joueurs, 24,8 % se déclarent ex-joueurs. Les filles jouent globalement moins que les garçons (53,2 % contre 82,3 %) et arrêtent de jouer plus tôt qu'eux, le nombre de pratiquants des deux sexes diminuant avec l'âge.

**** Figure 2 ****

Tri croisé

« 1.1 Jouez-vous aux jeux vidéo ? » / « 9. Sexe »

**** Figure 3 ****

Tri croisé

« 1.1 Jouez-vous aux jeux vidéo ? » / « 9. Sexe »

Sous population collège

**** Figure 4 ****

Tri croisé

« 1.1 Jouez-vous aux jeux vidéo ? » / « 9. Sexe »

Sous population lycée

Au collège, seules 5 filles déclarent ne pas jouer. Au lycée, ce sont 30 filles et 13 garçons. Interrogés sur les raisons pour lesquelles ils et elles ne jouent pas, garçons et filles répondent à l'identique, mais dans des proportions diverses. Parce que « cela ne m'intéresse pas » (F : 19 occurrences, G : 4 occurrences), parce que « c'est une perte de temps » (F : 10 occurrences, G : 5 occurrences). D'autres raisons, marginales, sont évoquées, mais le coût de ce loisir, comme l'avis des parents, entrent à peine en ligne de compte.

Les périodes consacrées au jeu diffèrent selon le sexe. 36,5 % des garçons déclarent jouer tous les jours contre 7,3 % des filles. Si les uns et les autres avouent jouer quelques fois par semaine, le score des garçons reste néanmoins supérieur à celui des filles (G : 42,7 %, F : 31,2 %) qui jouent plus souvent qu'eux - le pourcentage est loin d'être négligeable - pendant les vacances et durant les

week-end (G : 19,8 %, F : 38,5 %). Il semble donc que les filles respectent davantage les périodes consacrées à l'étude que les garçons, qui se montrent plus transgressifs. Ces chiffres cependant ne doivent pas être surinterprétés car 22,9 % de filles n'ont pas répondu à cette question.[178] En semaine, la plupart des élèves ne jouent pas plus d'une heure par jour (42,9 %). 20,8 % des garçons et 7,3 % des filles, cependant, déclarent jouer 3h et plus. Pour les gros joueurs de sexe masculin, l'entrée au lycée a comme conséquence la diminution du temps de jeu (collégien : 26 %, lycéen : 15,2 %). Contrairement donc à certaines idées reçues, les garçons les plus jeunes semblent plus "accros" aux jeux vidéo que leurs aînés. Pendant les vacances et en week-end, les garçons se déchaînent. 52,1 % d'entre eux jouent 3h et plus, quand 31,3 % jouent 2h et 12,5 % 1h. Côté filles, si les chiffres changent, le tiercé est le même qu'en semaine : 1h = 33,9 %, 2h = 22 %, 3h et plus = 21,1 %. Les garçons se brident-ils, ou sont-ils bridés, en semaine, quand les filles peuvent adopter le rythme qui leur convient ? Il faudrait pour le savoir confronter ces résultats au temps qu'ils et elles consacrent à leurs autres loisirs.

Filles et garçons, quels que soient leurs âges, ne privilégient pas, lorsqu'ils jouent aux jeux vidéo, les mêmes partenaires. Par ordre de préférence, les garçons jouent avec des ami-e-s, seuls, avec leurs frères et sœurs, avec leurs parents, tandis que les filles jouent avec leurs frères et sœurs, avec leurs ami-e-s, seules, avec leurs parents.

**** Figure 5 ****

Tri croisé

« 1.6 Jouez-vous » / « 9. Sexe »

Si les parents arrivent bons derniers de la liste, ils sont cependant présents, surtout auprès des filles. Celles-ci semblent pratiquer ce loisir de préférence au sein de la sphère familiale (les frères et sœurs sont en première position chez les filles alors qu'ils sont en troisième position chez les garçons) et paraissent apprécier la convivialité (jouer seul-e figure en troisième position chez les filles, en deuxième position chez les garçons). Les garçons, quant à eux, semblent davantage à la recherche de partenaires extérieurs (les amis sont cités en premier,

[178] Nous supposons que ces non réponses sont le fait de joueuses occasionnelles qui ne se sont pas reconnues dans cette question.

la famille en dernier). Une tendance que tendrait à confirmer le fait qu'ils se prêtent des jeux, ce que les filles font peu.

Les parents ne sont peut-être pas des partenaires de jeux très recherchés des enfants, mais ils ne sont cependant pas absents du terrain. 59,4 % des parents de garçons et 47,7 % des parents de filles se sentent en effet concernés par le sujet. Si les adolescent-e-s, majoritairement, déclarent ne jamais jouer avec leurs parents (G : 66,7 %, F : 42,2 %), chez les filles, le « parfois » fait un beau score (F : 36,7 %). Avec le passage au lycée, les chiffres s'effondrent et les parents sont progressivement écartés de la pratique ludique de leurs enfants, et ce sont d'autant plus s'ils sont de sexe masculin. En résumé, les parents jouent peu, mais ils jouent un peu, surtout s'ils ont une fille et qu'elle est au collège. Si 47,1 % des parents n'interdisent jamais à leurs enfants de jouer, 41,9 % le leurs interdisent parfois ou souvent. Le « jamais » arrive en tête chez les filles (52,3 %), le « parfois » domine chez les garçons (53,1 %), le « souvent » est quasi-inexistant chez les unes (0,9 %) mais présent chez les autres (5,2 %). Les parents donc semblent se montrer plus répressifs envers les pratiques ludiques de leurs fils que de leurs filles. Au lycée, la pression se relâche fortement mais on ne note pas d'inversion de tendance. Autre stratégie parentale, la limitation du temps de jeu, plus délicate à mettre en place car nécessitant une forme de surveillance. Les résultats sont sans surprise. Le « jamais » emporte chez les filles (45,9 % contre 40,6 %), le « parfois » et le « souvent » sont plus élevés du côté des garçons (40,6 % contre 30,3 % et 17,7 % contre 5,5 %). Là encore, on constate qu'avec l'âge la pression se relâche, le « parfois » prenant définitivement le pas sur les autres options. Un tiers des parents enfin exerce une forme de veille quant au contenu des jeux en en discutant avec leurs enfants (F : 30,3 %, G : 33,3 %). Certains, peu nombreux certes, parviennent même à influencer leurs choix, surtout si leurs enfants sont au collège. Les chiffres ici sont intéressants car ils mettent en lumière le fait que les garçons sont à la fois plus surveillés que les filles (75 % de jamais contre 66,1 %) mais aussi plus libres (22,9 % de parfois et de souvent contre 13,8 %). On constate parallèlement que filles et garçons, lorsqu'ils grandissent ont de moins en moins l'occasion d'échanger sur leur pratique ludique avec des adultes.

Plates-formes

Filles et garçons, quel que soit leur âge, jouent de préférence sur des consoles de salon (F : 77,1 %, G : 88,5 %), des ordinateurs (F : 56,9 %, G : 62,5 %), des consoles portables (F : 50,5 %, G : 58,3 %), des téléphones mobiles (F : 50 %, G : 50 %).

Les 96 garçons de notre panel nous ont déclaré posséder 139 consoles de salon quand les 109 filles nous ont déclaré en posséder 132. Il apparaît donc que

les garçons possèdent davantage de consoles que les filles. Ces dernières cependant - les chiffres parlent d'eux-mêmes - ne se contentent pas de faire de la figuration. En tête de liste des consoles de salon les plus appréciées vient une console de type familial, la Wii (Nintendo), citée par 34 filles et 57 garçons. Vient ensuite la Playstation 3 (Sony), une console *a priori* plutôt destinée aux adolescents et aux jeunes adultes (F : 33 citations, G : 30 citations). En troisième position, les avis divergent. Les filles citent la X-Box 360 (Microsoft) (28 citations), les garçons la Playstation 2 (Sony) (17 citations). Signalons enfin les cas de cumuls. Si les jeunes possèdent ordinairement une console de salon (G : 46, F : 42), il n'est pas rare qu'ils en possèdent deux (G : 29, F : 26), voire trois ou plus (G : 8, F : 15). Ce dernier résultat, qui peut sembler surprenant, s'explique si l'on considère la liste des machines citées par les filles. Il semble en effet qu'elles conservent les anciens modèles plus longtemps que les garçons qui les abandonnent pour privilégier les nouveautés.

L'ordinateur, malgré une légère domination masculine, apparaît comme une plate-forme mixte. Au collège, 78 % de garçons et 70,5 % de filles déclarent jouer sur PC. Au lycée, ces pourcentages subissent une forte baisse (G : 45,7 %, F : 47,7 %).

Les consoles portables, quant à elles, séduisent surtout les plus jeunes, et ce d'autant plus si ce sont des filles (F : 77,3 %, G : 66 %). Entre le collège et le lycée, le nombre de joueurs chute de 16 % tandis que le nombre de joueuses chute de 45 %. Les garçons continuent donc à jouer quand une grande partie des filles a cessé.

Nous avons vu précédemment que les parents ne pouvaient être tenus pour responsables de ce phénomène. Plusieurs hypothèses peuvent alors être envisagées (augmentation de la charge de travail, accès progressif à la maturité, développement des relations sociales, investissement dans d'autres activités, etc...)

Concernant les plates-formes privilégiées par les filles et par les garçons, notre enquête confirme les précédentes. La DS (Nintendo) apparaît comme une console féminine (49 citations contre 33) tandis que la PSP (Sony) apparaît comme une console masculine (34 citations contre 18). Si l'on s'intéresse aux phénomènes de cumuls, on constate une relative équivalence entre les comportements des filles et des garçons.

Les téléphones portables enfin, s'ils arrivent bons derniers, sont tout de même plébiscités par 50 % de joueurs des deux sexes. Ces chiffres n'évoluent pas de façon significative entre le collège et le lycée. C'est donc la pratique la plus équitable en terme de genre.

Types de jeux

L'analyse des réponses à la question 3.1 permet de cerner les types de jeux qu'apprécient filles et garçons. Trois sous-ensembles se dessinent : les jeux de garçons, les jeux de filles, les jeux mixtes.

Dans le premier de ces sous-ensembles, nous regroupons les types de jeux plébiscités par une majorité significative de garçons, à savoir : les jeux d'aventure-action (G : 65,65 %, F : 38,64 %), les jeux de combat (G : 56,27 %, F : 31,28 %), les jeux de tirs (G : 56,27 %, F : 10,12 %), les jeux de rôles (G : 30,22 %, F : 11,96 %), les jeux d'infiltration (G : 28,13 %, F : 9,2 %), les jeux de stratégie (G : 20,84, F : 8,28 %).

Dans le deuxième sous-ensemble, nous regroupons les types de jeux plébiscités par une majorité significative de filles, à savoir : les jeux de danse (F : 23 %, G : 2,08 %), les jeux musicaux (F : 23 %, G : 3,13 %), les jeux de gestion (F : 22,08 %, G : 8,34 %), les jeux classiques (F : 18,4 %, G : 4,17 %), les jeux de plates-formes (F : 12,88 %, G : 7,29 %), les *puzzle game* (F : 9,2 %, G : 0 %).

Dans le troisième et dernier sous-ensemble, nous regroupons les types de jeux plébiscités simultanément par les filles et les garçons, à savoir : les jeux de sports (F : 57,04 %, G : 55,27 %), les jeux de voitures (F : 52,44 %, G : 63,56 %), les jeux d'aventure (F : 34,04 %, G : 34,39 %), les simulateurs de vol (F : 4,6 %, G : 5,21 %).

Si les items figurant dans les sous-ensembles "jeux de garçons" et "jeux de filles" ne sont guère surprenants (jeux de bagarre *versus* jeux domestiques et conviviaux), ceux qui figurent dans le sous-ensemble "jeux mixtes" le sont bien davantage. Qui aurait pu penser que les jeux de voitures (courses, rallyes...) et les jeux de sports (basket, football...) recevraient presqu'autant de suffrages de la part des filles que de la part des garçons ? Ces mêmes jeux de sport arrivent d'ailleurs en tête des jeux que préfèrent les filles, alors qu'ils ne sont qu'en quatrième position dans le classement des garçons. Les jeux de voiture, quant à eux, sont nommés en second par les deux sexes. Le cas des jeux d'aventure, dont les thématiques, d'une certaine façon, s'inscrivent dans la lignée des pages mixtes des catalogues de jouets, est moins étonnant. Les simulateurs de vol enfin, s'ils restent l'apanage d'un petit nombre d'individus, se révèlent également résolument mixtes.

Autre remarque, d'ordre plus général. On constate, lorsqu'on embrasse l'ensemble des chiffres du regard, que les filles ont une pratique plus étendue et plus variée que les garçons. Sur les 17 types de jeux cités, 10 filles et plus jouent à 15 types de jeux différents quand le même nombre de garçons ne joue qu'à 9 types de jeux différents. Les garçons donc, dans leurs choix ludiques, se montrent moins

éclectiques et plus extrêmes que les filles et évoluent dans un champ des possibles plus restreint. Les jeux qu'ils citent en bout de liste recueillent d'ailleurs bien moins de suffrages (8,34 %, 7,29 %, 5,21 %, 4,17 % 3,13 %, 2,08 % et 0 %) que ceux cités dans les mêmes conditions par les filles, qui ne descendent pas en dessous de 4,6 %. Peut-être faut-il voir là une extension du principe qui autorise les filles à s'emparer de certains objets masculins mais interdit aux garçons de faire de même avec les objets féminins. Notons cependant les 2,08 % de jeunes gens qui déclarent apprécier fortement les jeux de danse

Univers

Parce que les univers de jeux ne sont pas forcément en lien avec les types de jeux, la question 4.1 demandait aux jeunes de désigner, parmi 18 univers, ceux qu'ils préféraient. Ici, les réponses des filles et des garçons divergent assez fortement. Par ordre de préférence, les garçons citent la guerre (58,35 %), le sport (57,31 %), les gangsters (43,76 %), quand les filles citent l'humour (35,88 %), la vie quotidienne (34,96 %), le sport (34,04 %). En queue de liste, les garçons citent la mode (2,08 %), la vie sentimentale (1,04 %), la vie pratique (0 %), quand les filles citent l'*Heroic Fantasy* (8,28 %), la vie pratique (4,6 %), la mythologie (0,92 %). Pour interpréter ces résultats, nous avons considéré les écarts entre les réponses des filles et des garçons et constitué trois groupes : écart important (22,88 à 40,87), écart moyen (9,63 à 16,08), écart faible (0,74 à 6,31). Le premier ensemble est constitué de six éléments : guerre (position : F8/G1), gangsters (position : F11/G3), sport (position : F2/G3), vie quotidienne (position : F2/G12), mode (position : F4/G 14), vie sentimentale (position : F5/G15).

**** Figure 6 ****

Tableau des écarts importants

On constate que figurent dans ce tableau des univers considérés comme traditionnellement féminins (vie quotidienne, mode, vie sentimentale) et des univers considérés comme traditionnellement masculins (guerre, gangsters, sport). Le cas du sport, à première vue, étonne. On se souvient (analyse de la question 3.1) que les jeux de sports étaient plébiscités presque à égalité par les filles et les garçons. On constate ici que les univers sportifs, s'ils semblent appréciés par les unes et les autres, recueillent des suffrages contrastés (G : 57,31 %, F : 34,04 %). Cela nous incite à penser que ce n'est pas tant le spectacle sportif, en ses adaptations plus ou moins réalistes, qui plaît aux filles, mais le principe sportif (expression corporelle, maîtrise du geste, compétition...) On constate aussi que les

pourcentages les plus faibles se trouvent systématiquement du côté des garçons (6,25 %, 2,08 %, 1,04 % contre 12,88 %, 17,48 %, 34,04 %), ce qui confirme une tendance déjà repérée : si les jeunes filles n'hésitent pas à aller sur le terrain des garçons, l'inverse ne se vérifie aucunement.

**** Figure 7 ****

Tableau des écarts moyens

Le deuxième ensemble (écarts moyens) est constitué de quatre éléments. Concernant les univers mythologiques et animaliers, il convient de préciser qu'ils ne sont pas totalement indépendants. La mythologie apparaît d'ordinaire comme un sous-ensemble de la guerre, les animaux comme un sous-ensemble de la vie quotidienne. (Les jeux mettant en scène des animaux sont en effet, très souvent, des jeux d'élevage, de maternage). La place accordée par les filles à l'humour et aux enquêtes policières tendrait à prouver qu'elles recherchent plutôt les plaisirs de l'esprit quand les garçons sont davantage attirés par l'action. (Il suffit pour s'en convaincre de comparer les résultats filles / garçons

**** Figure 8 ****

Tableau des écarts faibles

Le troisième ensemble enfin (écarts faibles) est constitué de 8 éléments. 8 univers qui plaisent (ou déplaisent) aux filles comme au garçons, et que l'on peut en conséquence soupçonner d'être relativement mixtes. Certes, l'*Heroic Fantasy,* l'espionnage, la science fiction, l'horreur séduisent un peu plus les garçons que les filles, mais un peu plus seulement. Remarquons enfin, le détail est savoureux, le piètre score, auprès des deux sexes, de l'univers "vie pratique" !

Gameplay

La question du *gameplay* est très délicate à interpréter car éminemment liée au type de jeu pratiqué et à l'optimisation par les concepteurs de son caractère ludique. Les jeux de guerre, par exemple, sont la plupart du temps proposés en

vision subjective[179]. Les jeux d'aventure font souvent appel à la vision à la troisième personne[180]. Les jeux de voiture donnent généralement le choix. Concernant le *gameplay* donc, les réponses font apparaître des préférences sexuées marquées. Une majorité de garçons privilégie la vision subjective (G : 45,8 %), une majorité de filles la vision à la troisième personne (F : 43,1 %). Les garçons semblent apprécier de voir les choses au plus près, de l'intérieur, quand les filles semblent préférer un point de vue plus extérieur. Comme s'ils étaient à la recherche de l'immersion maximale, acceptant de se jeter à corps perdu[181] dans l'action, quand les filles cherchent davantage à se placer au dessus des événements, dans une position plus ou moins surplombante. Cette tendance se confirme si l'on considère les résultats de la vision isométrique[182], appréciée par 14,7 % de filles. La recherche du vertige, chère à Roger Caillois (Caillois, 1958), s'opposerait ici à celle de la maîtrise. Les réponses majoritaires que nous avons commentées ne doivent cependant pas occulter le fait qu'un nombre non négligeable de garçons et de filles ont déclaré préférer, pour les uns la vision à la troisième personne (G : 31,3 %) et la vision isométrique (G : 10,4 %), pour les autres la vision subjective (F : 19,3 %).

Personnages

Les réponses à la question « Préférez-vous jouer avec un personnage masculin ou féminin ? » sont assez tranchées.

**** Figure 9 ****

Avant d'interpréter ces chiffres, il convient de rappeler que la parité, dans l'univers des héros vidéoludiques, est loin d'être respectée. Certes, tout dépend des jeux, certes, les choses évoluent mais, globalement, les personnages masculins dominent encore largement.

---

[179] Vision subjective : la caméra est à la place exacte des yeux du personnage joueur qui de ce fait n'apparaît pas à l'écran. Ce procédé équivaut à la focalisation interne des narratologues (ex : Call of Duty).

[180] Vision à la troisième personne ou vision cinéma : la caméra est derrière le personnage joueur que l'on voit ordinairement de dos, au milieu de l'image. Ce procédé équivaut à la focalisation externe des narratologues. (ex : *Tomb Raider*).

[181] L'expression peut s'entendre au sens propre, le personnage, dans le cas d'une représentation en vision subjective, disparaissant au profit de son point de vue.

[182] Vision isométrique : on rencontre ce mode de représentation perspectif dans la plupart des jeux de gestion (ex : *Les Sims*) et dans certains jeux de rôles (ex : *Diablo*).

25,7 % des filles contre 54,2 % des garçons déclarent préférer jouer avec un personnage de leur sexe. 51,4 % des filles déclarent que cela leur est égal contre 42,7 % des garçons. Il semble donc que les garçons cherchent des avatars proches d'eux, tout au moins sur le plan du sexe biologique, quand les filles font des choix plus variés, plus indépendants. Une conséquence encore, très probablement, de notre organisation sociale, qui autorise actuellement les femmes à épouser le modèle masculin mais contraint les hommes à ne pas s'en éloigner. Mais une conséquence aussi, peut-être, du manque d'attractivité, en règle générale, aux yeux des joueuses, des héroïnes vidéoludiques. Si l'on en croit les chiffres, les personnages féminins seraient considérés par les garçons comme des anti-modèles tandis que les personnages masculins seraient vécus de façon moins radicale par les filles. Il apparaît donc, en définitive, que les garçons investissent davantage que les filles dans l'identité sexuée de leurs personnages. Tout espoir cependant ne semble pas perdu. Il suffit pour s'en convaincre de se remémorer le score très honorable obtenu côté garçon par la réponse « Ca m'est égal ».

La question suivante avait entre autre pour but d'obtenir des précisions sur le sexe et l'activité professionnelle des avatars préférés des joueurs et des joueuses. Les résultats, à première vue, étonnent.

**** Figure 10 ****

Si le pourcentage de filles et de garçons qui cite une héroïne n'est guère éloigné de celui précédemment obtenu, le pourcentage de garçons citant un héros passe de 54,2 % à 90,9 % et le pourcentage de filles citant un héros passe de 5,5 % à 53,5 % ! Comment faut-il comprendre cette apparente contradiction ? Est-ce le vernis qui craque à l'épreuve de la réalité ? Les jeunes croient-ils anodine la question du sexe de leurs personnages alors qu'elle est cruciale ? Pour répondre à ces interrogations, il suffit d'ajouter, pour la question 6.2, le pourcentage de « Ca m'est égal » au pourcentage de « Un personnage masculin ». La somme des deux correspond en effet, de fait et globalement, aux pourcentages obtenus par les héros masculins de la question 6.1. De cela nous déduisons que le « Ca m'est égal » est d'ordre purement intellectuel et se transforme dans les faits en « personnage masculin ». Ce phénomène est-il conscient ? Il est en tous cas subi tant l'offre de personnages féminins est déséquilibrée par rapport à l'offre de personnages masculins.

Les soldats arrivent en tête des personnages masculins cités par les garçons (20,78 %). Le gros du peloton est constitué des aventuriers (16,88 %), des espions (15,58 %), des combattants (12,99 %), des gangsters (11,69 %) et des sportifs

(12,99 %). Aucune autre activité n'est représentée. Viennent ensuite les personnages "neutres", quelques voitures et animaux, puis, les personnages féminins. Une seule profession est ici représentée (aventurière), un nom seulement étant cité : Lara Croft. Au vu des personnages plébiscités par les garçons, conflits et bagarres semblent avoir encore de beaux jours devant eux.

Côté filles, ce sont les aventuriers qui arrivent en tête des personnages masculins préférés (33,8 %). Ce score est en grande partie dû à Mario, le petit plombier bondissant créé par Nintendo. Loin derrière, se trouvent les gangsters (4,22 %), les soldats (2,8 %), les espions (2,8 %), les combattants (2,8 %), les sportifs (2,8 %) et les artistes (2,8 %). Dans la catégorie « personnages féminins » sont citées des aventurières, quelques héroïnes de jeux de gestion et une combattante. Dans les rangs des personnages "neutres", on retrouve quelques voitures, beaucoup d'animaux[183] (genrés masculins pour la plupart) ainsi que quelques individus *a priori* inclassables dont une boule rose répondant au nom de Kirby et qui aspire tout sur son passage ! On aura noté que cette dernière catégorie est beaucoup plus fournie chez les filles que chez les garçons (G : 6,49 %, F : 22,53 %). Ces résultats, il nous semble, confirment l'éclectisme des filles en matière d'identification vidéoludique tout en reflétant leur goût pour l'humour.

Garçons et filles semblent apprécier leurs personnages préférés pour des raisons plus ou moins similaires. Les garçons louent, dans cet ordre : la force (19,05 %), l'habileté (14,28 %), la rapidité (9,52 %), l'apparence (9,52 %). Les filles mettent en avant : l'apparence (39,68 %), la rapidité (14,28 %), la force (14,28 %), le caractère humoristique (9,52 %). Des qualités qui relèvent toutes, à l'exception de la dernière, du physique et dont certaines ne sont pas forcément utiles pour gagner. Certains items figurent dans les deux listes (la force, la rapidité l'apparence) mais à des rangs différents. Si l'apparence prime chez les filles, elle n'est cependant pas mal placée chez les garçons. Si la force emporte chez les garçons, elle fait un bon score aussi, comme d'ailleurs la rapidité, chez les filles. D'autres items sont spécifiques à un sexe. L'habileté, par exemple, n'est citée que par les garçons. Un constat surprenant, cette qualité étant ordinairement considérée, dans le monde du travail tout au moins, comme plutôt féminine.[184] Faut-il en déduire que la fréquentation des joysticks et autres paddles entraîne certains changements de mentalités ? La question en tous cas mérite d'être posée. L'humour, une fois de plus, n'est mis en avant que par les filles, ce qui confirme,

[183] Des pingouins, des lapins, des grenouilles, un singe !

[184] KERGOAT, D. (1978). Ouvriers = ouvrières ? Propositions pour une articulation théorique de deux variables : sexe et classe sociale, *Critiques de l'économie politique*, nouvelle série (5), 65-97.

une fois de plus, que leur rapport au jeu est différent de celui des garçons. Concernant les qualités autres que purement physiques, garçons et filles demandent plus ou moins la même chose à leurs personnages. Ils apprécient sa réactivité, son dynamisme, son courage, son amicalité. Certaines des qualités citées par les garçons (« chanceux », « fou », « sans pitié ») laissent toutefois un peu songeur. De même que certaines réponses féminines. Plusieurs jeunes filles expliquent par exemple que la principale qualité de leur personnage est de leur ressembler, « en mieux » précise l'une d'entre elles.

Au rang des défauts, garçons et filles citent chacun 18 items.[185] La réponse « aucun défaut » arrive en tête chez les garçons (31,67 %), en second chez les filles (16,98 %). Etant donné qu'il s'agit des personnages préférés des adolescents des deux sexes, cela paraît logique. Les garçons cependant semblent, plus que les filles, se satisfaire des personnages qui leurs sont proposés et qui semblent mieux combler leurs attentes. C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles ils jouent plus ; c'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles les filles jouent moins et apprécient de créer leurs personnages. On constate à nouveau l'importance de l'apparence qui arrive en tête des défauts listés par les filles (22,4 %) et en troisième position (10 %) de ceux listés par les garçons. Les filles reprochent à leurs avatars d'être « gros », « petit », « moche » ; les garçons leurs reprochent d'être « chauve » ou « laid ». Autre critique : la lenteur. 21,67 % des garçons et 16,98 % des filles s'en plaignent. Viennent ensuite, côté garçon, le manque d'endurance (10 %) et la faiblesse (5 %) et côté filles, la bêtise (5,66 %).

La question suivante portait sur un jeu extrêmement connu : *Tetris*[186]. Ce jeu a la particularité d'être, figurativement parlant, résolument neutre sur le plan du genre. Notre intention, par ce biais : identifier des éléments ludiques susceptibles de plaire aux filles et aux garçons indépendamment du sexe des protagonistes mis en scène.[187] Premier constat : filles et garçons citent les mêmes qualités et défauts. *Tetris* est considéré comme un jeu amusant (F : 23,08 %, G : 13,46 %,), qui constitue un excellent passe-temps (F : 20,51 %, G : 19,23 %) et fait réfléchir (F : 17,95 %, G : 11,54 %), mais aussi comme un jeu ennuyeux et répétitif (F : 42,86 %, G : 40,67 %,), trop long (F : 12,2 %, G : 10,17 %), trop difficile (F : 8,16 %, G : 8,47 %), énervant (F : 8,16 %, G : 5,08 %). Deuxième constat :

[185] Nous ne retiendrons, comme à l'accoutumée, que les plus significatifs (5% de réponses minimum).

[186] Les références des jeux que nous citons sont regroupées dans un index situés en fin de partie.

[187] Il existe d'innombrables versions de *Tetris*, toutes légèrement différentes. Pour analyser correctement les réponses à cette question, nous nous sommes basés sur le principe du jeu, immuable.

6,78 % des garçons lui reprochent d'être trop ancien. Une critique qui n'est aucunement formulée par les filles. En matière de plaisir ludique, il semble donc que garçons et filles partagent des conceptions plus ou moins équivalentes. Cette hypothèse se vérifie lorsqu'on considère les résultats de la question 7.4. Lorsqu'on demande aux jeunes ce que signifie pour eux « avoir réussi un jeu », les uns et les unes répondent en effet à l'identique et dans les mêmes proportions : « avoir passé un bon moment » (F : 16,8 %, G : 16,2 %), « avoir débloqué tous les personnages » (G : 11,8 %, F : 11,5 %) « avoir débloqué tous les secrets » (G : 11,3 %, F : 8,9 %), « le finir le plus vite possible » (G : 5,8 %, F : 3,4 %).

Goûts

Afin d'affiner notre vision du sujet, nous avons demandé aux jeunes de nous indiquer leurs titres préférés. 148 jeux différents ont été cités par 71 filles quand 95 garçons en ont cités 123. Ce résultat confirme une fois encore que le corpus de jeux des filles est plus étendu que celui des garçons. Précisons toutefois que ces derniers, dans leur ensemble, citent davantage de titres par réponse, confirmant ainsi leur statut de gros consommateurs. Le tableau que nous présentons ci-dessous permet de visualiser et comparer le palmarès des jeux plébiscités par les jeunes des deux sexes.[188]

**** Figure 11 ****

Le champion toute catégorie est sans conteste *Mario*. Derrière ce prénom se cachent en réalité plusieurs séries de jeux mettant en scène le même héros et qui semblent séduire une immense majorité des filles et une grande majorité des garçons : *Mario Kart*, *Super Mario Galaxy*, *Super Smash Bros*., etc. Autant de jeux inoffensifs et drôles qui font principalement appel aux réflexes, à la dextérité et mettent en scène un héros certes masculin, mais bien loin, visuellement p arlant, des canons de la virilité traditionnellement mis en avant sur les écrans.

Les jeux cités par la suite étonnent moins. Chez les garçons, on retrouve des jeux de guerre (*Call of Duty*, *Halo*, *Medal of Honor*), d'aventure-action (*Grand Theft Auto*, *Assassin's Creed*), de football (*Pro Evolution Soccer*, *FIFA*), de

[188] Les titres que nous citons correspondent en réalité à des séries de jeux. Pour que nos résultats soient signifiants, nous les avons en effet regroupés lorsqu'ils étaient cités séparément.

voitures (*Need for Speed*) ainsi qu'un jeu de rôles (*World of Warcraft*) ; chez les filles, on retrouve des jeux de gestion (*Les Sims*), conviviaux (*Wii Sports*), d'aventure-action (*Tomb Raider*), de danse (*Juste Dance*). Notons que si des jeux cités par les garçons (*Need for Speed*, *Grand Thieft Auto*, *Pro Evolution Soccer*, *Call of Duty*) figurent aussi, et parfois en bonne place, dans le *Top Ten* des filles, l'inverse, comme à l'accoutumée, ne se produit pas.

La question suivante (7.2) confirme un résultat précédemment obtenu. Si les 5 titres que citent filles et garçons apparaissaient déjà dans les listes précédemment constituées, l'ordre des citations change, du moins pour les garçons. Il apparaît tout simplement que plus le titre est récent, plus il figure en bonne place. Chez les filles, par contre, l'ordre reste inchangé. Nous émettrons l'hypothèse que les filles sont moins sensibles à la mode vidéoludique que les garçons, plus soumis au diktat de la "dernière nouveauté". Un phénomène qui s'explique peut-être, en partie, par le fait que les garçons, consommant davantage de jeux vidéo que les filles, en épuisent plus rapidement les plaisirs et doivent en changer plus fréquemment.

La question 7.3 fait intervenir des paramètres relationnels. Lorsqu'on demande aux jeunes de citer le jeu qu'ils choisiraient pour jouer en famille, on accède, de façon détournée, à l'idée qu'ils se font des attentes de leur famille à leur égard, notamment par rapport à la question des jeux vidéo. Ici, peu de réponses, spécialement de la part des garçons (G : 14 réponses, F : 29 réponses), certains précisant explicitement dans le questionnaire qu'aucun logiciel ne saurait convenir dans ce cas (9 occurrences). Deux jeux cependant réussissent à monter sur le podium, qui ont la particularité de dépasser les clivages de genre : *Mario* (G : 27 citations, F : 36 citations) et *Wii Sports* (G : 18 citations, F : 15 citations). Il semble ainsi que filles et garçons aient intégré les principales critiques exprimées par les adultes à l'encontre des jeux vidéo (violence, sexisme, isolement...) et veillent à ne pas les activer, voire s'efforcent de les combattre.

Lorsqu'il s'agit de choisir un jeu pour jouer entre amis, un fort taux d'abstention subsiste (G : 38 réponses, F : 51 réponses), mais les choses changent cependant du tout au tout. Les garçons citent : *Call of Duty* (27 citations), *FIFA* (16 citations), *Pro Evolution Soccer* (15 citations) ; les filles citent : *Mario* (29 citations), *Just Dance* (10 citations) et *Les Sims* (7 citations). Un jeu de guerre et deux jeux de football *versus* un jeu de plate-forme, un jeu de danse et un jeu de gestion. Garçons et filles, à l'évidence, s'enferrent ici dans les stéréotypes de genre, intégrant dans leurs choix les attentes qu'ils supposent être celles de leurs pairs.

Citer le jeu que l'on choisirait pour jouer avec sa ou son petit-e ami-e revient, statistiquement parlant (l'hétérosexualité étant l'orientation sexuelle

majoritaire) à demander aux garçons quels jeux ils choisiraient pour jouer avec une fille et aux filles quels jeux elles choisiraient pour jouer avec un garçon. Comme précédemment, beaucoup de jeunes n'ont pas répondu (G : 38 réponses, F : 51 réponses). Dans l'ordre, nous reproduisons les réponses des garçons : 1) « Aucun » (22 citations), 2) *Les Sims* (9 citations), 3) *Mario* (8 citations). Et celles des filles : 1) *Mario* (11 citations), 2) « Aucun » (10 citations), 3) *Need for Speed* (7 citations). Chacun donc semble avoir à cœur de faire un pas vers ce qu'il pense susceptible de plaire à l'autre, vers ce qu'il croit possible de partager avec elle ou lui sans pour autant se renier. C'est ainsi que *Mario*, jeu mixte et consensuel par excellence, reprend du service. C'est ainsi que les garçons citent "un jeu de fille" (*Les Sims)* quand les filles citent "un jeu de garçon" (*Need for Speed*). Notons toutefois que les garçons tombent plus juste que les filles puisqu'ils citent leur deuxième jeu préféré quand elles ne citent que leur sixième choix. La présence par ailleurs de la réponse « aucun »[189] en première et deuxième position est définitivement rassurante quant à l'appétence des jeunes pour la vraie vie et les relations amoureuses. À ce propos, nous citerons deux réponses de garçons : « Pas de jeux ! Pas que ça à faire ! », « Je joue pas, je lui parle ».

En conclusion

Au terme de cette enquête, nous avons le sentiment d'avoir établi une sorte d'état des lieux, de cartographie raisonnée du terrain observé. L'environnement vidéoludique des filles et des garçons, leurs rapports aux différents éléments qui le constituent, nous sont apparus dans leurs grandes lignes mais aussi sous la forme d'une multitude de petits détails souvent révélateurs. Si certains résultats étaient attendus, d'autres nous ont en effet surpris, l'ensemble nous conduisant à penser, une fois de plus, que le sujet est complexe et doit s'embarrasser de nuances.

Il convient aussi, ici, de se souvenir que les statistiques n'ont pas que des avantages. À trop considérer les moyennes, on en oublie les marges. Citons, pour exemple, ce garçon qui désigne *Fable*[190] comme étant son jeu favori, ou cette fille qui considère que la principale qualité de son personnage est d'être immortel. S'il est impossible, du point de vue des chiffres, de tenir compte de toutes les réponses hors normes qui nous ont été faites, il ne faut cependant jamais perdre de vue leur existence, individuelle et collective.

---

[189] Cette réponse peut être interprétée de plusieurs façons. 1) La pratique des jeux vidéo n'est pas à sa place dans ce contexte. 2) Aucun des jeux actuellement disponibles ne convient dans ce contexte.

[190] *Fable* est un jeu de rôle et d'action très ouvert sur le plan du genre où le joueur incarne un personnage évolutif qu'il guide de l'enfance à la vieillesse.

INDEX DES JEUX CITES

Airblade, Criterion Games et Namco, 2001.

Assassin's Creed, Ubisoft, 2007. (Premier épisode de la série).

Bayonetta, Platinum Games et sega, 2009.

Bloody Roar, Hudson Soft et 8ing, 1997. (Premier épisode de la série).

Breakout, Atari, 1976. (Premier épisode de la série).

Bubble Pro, Orsome, 2009.

Caesar, Golden Sector Design et Impressions, 1992. (Premier épisode de la série).

Call of Duty, Infinity Ward et Activision, 2003. (Premier épisode de la série).

Clive's Barker Jericho, MercurySteam et Codemasters, 2007.

Cooking Mama, Office Create et Taïto, 2006.

Dead or Alive, Tecmo, 1996. (Premier épisode de la série).

Donkey Kong, Nintendo, 1981. (Premier épisode de la série).

Doom, ID Sofware, 1993. (Premier épisode de la série).

Duke Nukem 3D, 3D Realms et U.S. Gold, 1991. (Premier épisode de la série).

Fable, Microsoft, 2004. (Premier épisode de la série).

FIFA , EA Sports, 1993. (Premier épisode de la série).

God of War, SCE Santa Monica Studio et Sony Computer Entertainment, 2005 (premier épisode)

Grand Theft Auto, DMA Design et BMG Interactive, 1997. (Premier épisode de la série).

Halo, Microsoft Studios, 2001. (Premier épisode de la série).

Harry Potter : Coupe du monde de Quidditch, EA Games, 2003.

Heavy Rain, Quantic Dream et Sony Computer Entertainment, 2010.

Ico, SCE Japan Studio et Sony Computer Entertainment, 2001.

IDKWTFTPIC, Levone Project, 2009.

Just Dance, Ubisoft, 2009. (Premier épisode de la série).

Katamari Damacy, Namco, 2004. (Premier épisode de la série).

Léa passion maîtresse d'école, Magic Pockets, Ubisoft, 2008.

Les Lapins crétins, Ubisoft, 2008. (Premier épisode de la série).

Les Sims, Maxis et Electronic Arts, 2000. (Premier épisode de la série).

Mario Bross, Nintendo, 1983. (Premier épisode de la série).

Mario Kart, Nintendo, 1992. (Premier épisode de la série).

Medal of Honor, Electronic Arts et Dreamworks Interactive, 1999. (Premier épisode de la série).

Ms Pac Man, Midway, 1981.

My Baby Boy, Dancing Dots et Nobilis, 2008.

My Baby Girl, Dancing Dots et Nobilis, 2008.

My Hero Doctor, Majesco Entertainment Game Life, 2009.

My Hero Pompier, Mad Monkey Studio, Game Life, 2008.

Need for Speed, Electronic Arts et Pioneer Productions, 1994. (Premier épisode de la série).

Pac Man, Namco, 1980. (Premier épisode de la série).

Prince of Persia, Broderbund Software, 1989. (Premier épisode de la série).

Planet Minigolf, Zen Studios et Sony Computer Entertainment, 2010.

Pong, Atari, 1972. (Premier épisode de la série).

Pro Evolution Soccer, Konami et KECT, 2001. (Premier épisode de la série).

*Q*Bert*, Gottlieb, 1982.

Second Life, Linden Lab, 2003.

Sim City, Maxis, 1989. (Premier épisode de la série).

Soul Calibur, Namco, 1998. (Premier épisode de la série).

Space Invaders, Taito et Midway, 1978.

Spyro, Insomniac Games et Universal Interactive, 1998. (Premier épisode de la série)

Super Mario Galaxy, Nintendo, 2007. (Premier épisode de la série).

Super Smash Bros, Nintendo, 1999. (Premier épisode de la série).

Tekken, Namco, 1994. (Premier épisode de la série).

Tetris, Pajitnov Alexis, 1984. (Premier épisode de la série).

Tomb Raider, Core Design et Eidos Interactive. (Premier épisode de la série).

Virtua Fighter, Sega-AM2 et Sega, 1993. (Premier épisode de la série).

Wii Sports, Nintendo, 2006. (Premier épisode de la série).

Will Bridge : Match-Play Maîtrise, Will Bridge, 2002.

World of Warcraft, Blizzard Entertainment, Vivendi universal, 2004. (Premier épisode de la série).

WWE Smackdown vs Raw 2006, Yukes Media Creation et THQ, 2006.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BLANCHET, A. (2010). *Des pixels à Hollywood*, Paris : Pix'n Love.

BORGES, J. L. (1952). *Enquêtes*. Paris : Gallimard.

BRUNO, P. (1993). *Les jeux vidéo*. Paris : Syros.

CAILLOIS, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Ed. révisée. (1967). Paris : Gallimard.

FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.

GENVO, S. (2002). Introduction aux enjeux artistiques et culturels des jeux vidéo. Paris : L'Harmattan.

GREIMAS, A. J. (1970). *Du sens : essais sémiotiques*. Paris : Seuil.

GUARDIOLA, E. (2000). *Ecrire pour le jeu*. Paris : Dixit.

HUIZINGA, J. (1938). *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Rééd. (1988) Paris : Gallimard.

KAFAI, Y. B. (dir.) (2008). Beyond Barbie and Mortal Kombat : New Perspectives on gender and Gaming. Cambridge : MIT Press.

KEBRAT, J.-Y. (2005). *Manuel d'écriture de jeux vidéo*. Paris : L'Harmattan.

LE DIBERDER, A., & LE DIBERDER, F. (1998). *L'univers des jeux vidéo*. Paris : La Découverte.

LEPONT, F. (2011). We can do it ! Girl Power. *Les Cahiers du jeu vidéo*, 4, 182-191.

LETOURNEUX, M. (2005). La question du genre dans les jeux vidéo. In S. Genvo (dir.), *Le game design de jeux vidéo : approches de l'expression vidéoludique* (39-54). Paris : L'Harmattan.

LIGNON, F. (2004). La guerre mise en jeu, L'armée à l'écran. *CinémAction*, 113, 259-265.

LIGNON, F. (2005). L'image de la femme dans les jeux vidéo de combat. In A. Roger & T. Terret (dir.), *Sport et genre. XIX^{e}-XX^{e}*. (4, 171-185). Paris : L'Harmattan.

LIGNON, F. (2012). Séduction et virtualité : l'amour au pays des Sims. *GEM [carnet de recherche]*. En ligne http://gem.hypotheses.org/754. [Page consultée le 25-10-2013]

REYNAL, F. (2011). Rencontre avec Jane Jensen, Girl Power. *Les Cahiers du jeu vidéo*, 4, 162-169.

Etudes statistiques :

TNS NIPO et Gamesindustry.com. (2009). *Etude Nationale des Jeux Vidéo*.

IFSE et European Schoolnet. (2009). Quels usages pour les jeux électroniques en classe.

JEUX VIDEO ET STEREOTYPES : JOUER AVEC, S'EN JOUER, LES DEJOUER

FANNY LIGNON, MEHDI DERFOUFI

CONTEXTUALISATION

La réflexion sur les « nouvelles technologies » est devenue indissociable du débat politique et social au sein duquel l'éducation de la jeune citoyenne et du jeune citoyen occupe une place majeure. Le paradigme technologique est abondamment utilisé pour opposer la condition humaine et l'authenticité de son expérience, à l'inauthenticité (voire la nocivité) de la technoscience capitaliste considérée comme aliénante pour les individus et la société.

Bien que ces « nouvelles technologies » soient toutes désormais assez anciennes (les jeux vidéo ont été inventés dans les années 60), nous continuons de les qualifier de nouvelles car nous les associons au développement récent (depuis la fin des années 80) du capitalisme dans le domaine des médias (dont le cinéma) et l'Internet.

Or, les politiques culturelles et éducatives, en France, sont structurées autour de différents acteurs aux intérêts parfois contradictoires : l'État, le mouvement associatif, et la catégorie large des artistes créateurs et des producteurs-diffuseurs. Une large partie de l'éducation à l'image que nous connaissons revendique et affirme se fonder sur les valeurs républicaines. Pour se déployer efficacement auprès de la jeunesse, on a donc inventé de mettre en place une série de dispositifs qui impliquent de plus en plus étroitement l'Éducation nationale et les enseignant-es. Ce contexte où la technologie n'est plus perçue comme étant associée au progrès humain, mais à son aliénation, explique pour une large part le sort réservé aux jeux vidéo dans les discours éducatifs.

L'attention portée à la jeunesse, qu'elle soit « positive » (éducation des jeunes à l'école ou en dehors) ou « négative » (répression de la délinquance des jeunes) s'épanouit dans le contexte global d'un discours sécuritaire parfaitement intégré. C'est donc l'idée de contrainte qui préside, y compris dans la mise en place de la sensibilisation artistique au sein de l'école. Ce n'est pas le lieu pour débattre des effets positifs et négatifs de cette contrainte. Soulignons plutôt que ce qui caractérise précisément le rapport des jeunes aux jeux vidéo et à la culture

numérique (dont les réseaux sociaux), c'est (pour reprendre la typologie déjà ancienne proposée par Edgar Morin dans *L'esprit du temps* (Morin, 1965), à propos des productions de la culture de masse) : l'absence de contrainte imposée par un adulte et trois dimensions essentielles à la construction de l'individu au stade de l'adolescence : la dimension transgressive, la dimension cathartique, et la dimension socialisatrice.

Ces trois dimensions sont présentes dans les jeux vidéo et surtout dans la façon dont les jeunes les pratiquent. L'enquête que nous avons menée rejoint sur ce point les représentations mobilisées au sein des jeux pour confirmer que le succès des jeux vidéo repose en grande partie sur leur capacité à articuler ces trois dimensions. Serge Tisseron rappelle ainsi qu'aujourd'hui les joueurs et joueuses « cherchent davantage à se construire en réseau social, à établir des liens, ce qui ne relève pas de l'addiction. Même si l'on passe quatre heures par jour à jouer, cela n'est pas forcément problématique, tout dépend des circonstances. » (*Le Monde*, 10-11 octobre 2010).

Pour ironiser, on pourrait tout à fait considérer qu'un cinéphile qui ingurgite cinq films par jour dans un festival est guetté par de sérieux risques d'addiction… ou tout au moins qu'il risque de voir son esprit critique sérieusement s'émousser au fil des projections… et puis n'est-il pas dans ce cas en train de céder à une pure logique de consommation ?

Ironie mise à part, on constate que si les jeux vidéo suscitent de nombreuses inquiétudes chez les adultes qui n'y jouent pas, à l'inverse, on commence sérieusement à s'y intéresser du point de vue de l'éducation à l'image justement. À un niveau institutionnel cela se traduit notamment par une reconnaissance du secteur de la création vidéoludique par le CNC. Au niveau des acteurs de l'éducation à l'image et de l'éducation nationale, l'ouverture est mineure, alors même que les jeux vidéo et les cultures numériques en général occupent une place plus importante dans la culture des jeunes que le cinéma. Le paradoxe est que l'on parle bien d'éducation à l'image, ce qui supposerait une capacité à intégrer tous les types d'images (y compris l'image fixe), et à donner une place aux autres images qui ne soit pas anecdotique. Autrement dit, il faudrait arriver à questionner la place prédominante du cinéma. Or, la question est taboue.

Pourtant, personne ne niera le fait qu'il est essentiel d'aider les jeunes à développer leur esprit critique et leurs capacités d'analyse par rapport aux productions (audio)visuelles qui ont cours dans le monde réel. Mais il semble admis que le cinéma posséderait intrinsèquement et particulièrement dans certaines œuvres soigneusement distinguées une capacité à « éveiller les regards » que ne posséderaient pas les jeux vidéo. Est-ce vrai ? Il importerait pour le savoir de se pencher sérieusement et sans *a priori* sur la question. Ce n'est pas évident

tant les préjugés sont forts chez les personnes qui ont en charge de déconstruire les préjugés chez les jeunes…

La seule possibilité d'ouverture qui se dessine à l'heure actuelle est du côté de ce que nous appelons « les processus d'auteurisation » qui sont à l'œuvre dans la création vidéoludique. L'implication du CNC mais aussi la demande très forte du secteur éducatif sur la question des jeux vidéo laisse entrevoir aux professionnels du jeu l'opportunité d'un formidable marché. Un marché des jeux intelligents à haute valeur artistique ajoutée. Ces jeux seraient conformes en termes de contenus et d'esthétique à ce que l'on reconnaît comme qualités au cinéma d'auteur, et, en particulier, ils seraient clairement identifiables en tant qu'œuvres autonomes – ce qui permettrait aux adultes de réactiver leur schéma classique et rassurant une œuvre / un auteur. Il existe déjà de tels jeux, qui ont la particularité de ne pas intéresser les jeunes. Bien qu'accessibles aux plus jeunes en termes de *gameplay*, ces jeux trouvent surtout leur public auprès des adultes et jeunes adultes, et sont loués pour leurs qualités *artistiques*[191]. Il s'agit par exemple de la série de jeux vidéo du dessinateur Benoît Sokal, *Syberia* (Microïds, 2002-2008), ou de *Shadow of the Collossus* (Fumito Ueda, SCE Japan Studio, 2005). Ces jeux font l'objet d'un large consensus critique et, devenus « cultes », passionnent des joueurs plutôt âgés et en nombre relativement modeste par rapport aux titres les plus populaires parmi les jeunes[192].

Il s'agit ici avant tout d'alerter sur une nécessité : celle de prendre en compte les spécificités pour lesquelles les jeunes s'intéressent tant aux jeux vidéo, et de ne pas nécessairement les considérer comme des sources d'aliénation et d'abrutissement. Le phénomène est bien plus complexe et riche que cela, et bouleverse fondamentalement les hiérarchies culturelles entre sachant et apprenant, entre celui qui transmet et celui qui reçoit, entre celui qui crée et celui qui voit, qui diffuse, etc. En termes de représentations de genre, de constructions genrées des relations socio-culturelles, les idées reçues sur le jeu vidéo conduisent généralement à penser que celui-ci renforce inévitablement les stéréotypes dominants, et contribue par exemple à cloisonner les genres, là où la diversité des pratiques peut au contraire nous indiquer des possibilités d'émancipation.

---

191 Entretien avec Michel Bams, directeur de production à White Birds Production, réalisé au cours du Colloque "À quoi sert le cinéma?", Paris, Union Française du Film pour l'Enfance et la Jeunesse, Centre Wallonie-Bruxelles, avril 2008.

192 Sur le forum consacré à *Syberia* du site de référence jeuxvideo.com, la moyenne d'âge s'établit autour de...32 ans. http://www.jeuxvideo.com/avis/pc/6767-syberia-1-1-1.htm consulté le 20 décembre 2013. Les chiffres de vente de Syberia s'établissent à environ 400 000 exemplaires dans le monde (source : White Birds Productions).

Le statut de « mauvais objet » accordé au jeu vidéo, en particulier dans le monde éducatif, nécessite d'apporter un cadrage théorique en évoquant la notion de médiacultures - dans lesquelles s'inscrivent les jeux vidéo - une notion qui me semble indispensable à la bonne compréhension des productions médiatiques, à rebours d'une sociologie bourdieusienne des médias dont on peut dire qu'elle s'avère particulièrement simpliste.

En parlant de médiacultures, Eric Maigret et Eric Macé[193] nous invitent en effet, dans la lignée des travaux de Michel de Certeau[194] et d'Edgar Morin[195] et dans la lignée des *cultural studies* anglo-saxonnes, à abandonner les positions surplombantes pour favoriser une analyse de la production de sens à la croisée des représentations et des pratiques.

De plus, pour comprendre les jeux vidéo, comme d'ailleurs toute image, il est indispensable de s'extirper du discours de l'opposition réel / virtuel. Non seulement ce discours fait fi de la longue histoire humaine des diverses modalités de la figuration, et de la relation à l'imaginaire, en réduisant à un statut de « support » ou d'objet des productions culturelles qui constituent en réalité une dimension à part entière de l'humain, mais il s'inscrit de surcroît dans le registre des paniques morales[196] qui caractérisent le rapport de l'institution scolaire aux pratiques culturelles illégitimes dans une société elle-même plus que jamais sensible à l'enjeu de la protection de la jeunesse.

---

193 MAIGRET Eric, MACE Eric, Penser les médiacultures : nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde, Paris, Armand Colin, 2005

194 DE CERTEAU Michel, *L'invention du quotidien, tome 1: Arts de faire*, Paris, Gallimard, coll. Folio Essais, 1990

195 MORIN Edgar, *L'esprit du temps*, Paris, 1962, rééd. 2008, Armand Colin

196 La notion de panique morale, bien connue des sociologues, a été envisagée dès les années 1960 notamment par Edgar Morin dans son fameux ouvrage *La Rumeur d'Orléans* (Paris, Le Seuil, 1969, rééd.1982). La sociologie américaine s'y intéresse également à la même époque ; on peut citer entre autres le fameux ouvrage de Stanley Cohen *Folk Devils and Moral Panics* (Londres, Routledge, 1972, rééd.2005), dans lequel il propose une définition de la panique morale. En français, la littérature abonde sur le sujet. Citons notamment en rapport avec "l'objet" jeu vidéo qui nous intéresse ici : MATHIEU Lilian, "Paniques morales", in. Dictionnaire des mouvements sociaux, FILLIEULE Olivier, MATHIEU Lilian, PECHU Cécile (dir.), Paris, Presses de Sciences-Po, 2009, pp. 409-414 ; MAUCO Olivier, Jeux vidéo : hors de contrôle? Industrie, politique, morale, Paris, Editions Questions Théoriques, 2013 ; WIBRIN Anne-Laure, « La construction sociale de médias dangereux pour la jeunesse. Des paniques morales aux quasi-théories », Recherches sociologiques et anthropologiques [En ligne], 43-1 | 2012, mis en ligne le 11 mars 2013, consulté le 12 décembre 2013. URL : http://rsa.revues.org/843

ETUDES DES PROTAGONISTES

Le vécu vidéoludique des jeunes filles et garçons des collèges et lycées étant désormais connu, les jeux qu'ils et elles plébiscitent ayant été identifiés, nous pouvons maintenant nous lancer dans l'analyse et interroger les représentations de genre avec lesquelles nos adolescent-e-s sont en contact.

Garçons et filles, en tout, ont cité 15 jeux différents qui tous sans exception ont été des succès commerciaux. La plupart de ces titres correspondent en réalité à des séries de jeux (parfois déjà anciennes) et non à des jeux isolés. Afin de pouvoir mener à bien notre étude, nous avons dû choisir des titres précis et représentatifs. En règle générale, nous avons décidé d'étudier les jeux sortis juste avant notre enquête et les plus cités (cf. liste en annexe).

Protagonistes

Nous avons aussi fait le choix de nous focaliser sur les protagonistes humains ou assimilés, ce qui nous a conduit à écarter *Need for Speed*, qui ne met en scène que des voitures, de notre corpus. Restait donc 9 jeux de part et d'autre.

Côté garçons

8 des 9 jeux préférés par les garçons leurs proposent d'incarner un héros au masculin. (*Mario*, *Call of Duty*, *Grand Theft Auto*, *Pro Evolution Soccer*, *FIFA* , *Assassin's Creed*, *Halo*, *Medal of Honor*). Un seul, *World of Warcraft*, leur permet de choisir le sexe de leur personnage. Le « statut social » de ces protagonistes n'est pas forcément très varié. On note une forte proportion de combattants (3 soldats, 1 guerrier, 1 membre de la secte des Assassins, 1 criminel), quelques sportifs (2 équipes de football)... et un plombier.

Côté filles

Les protagonistes des 9 jeux cités par les filles sont plus divers : 1 animal anthropomorphe de sexe masculin (*Les Lapins crétins*), 4 héros (*Mario*, *Grand Theft Auto*, *Pro Evolution Soccer*, *Call of Duty*), 1 héroïne (*Tomb Raider*), 1 jeu qui propose d'incarner, alternativement, des hommes et des femmes (*Just Dance*), 2 jeux où il est possible de choisir le sexe de son avatar (*Les Sims*, *Wii Sports*). Parmi ces personnages on retrouve, comme chez les garçons, des combattant-e-s (1 soldat, 1 criminel, 1 aventurière), des sportifs, plus ou moins réalistes (des équipes de football et des athlètes polyvalents), et un plombier. À cette liste viennent s'ajouter des danseurs-ses et quelques individus difficiles à classer

(Rayman - une sorte de canard sans pattes ni bras ni cou - et les Sims, sorte de « playmobil » virtuels).

Conclusion partielle

Les protagonistes choisis par les filles apparaissent plus variés que ceux choisis par les garçons, sur le plan du statut social comme sur le plan du sexe. Si les filles pour jouer sont obligées, à un moment ou à un autre, de se glisser dans la peau d'un personnage masculin, ce n'est pas le cas des garçons, qui peuvent éventuellement incarner une héroïne mais n'y sont jamais obligés. Les garçons semblent globalement se satisfaire des personnages « prêts à incarner » que leurs proposent les jeux. Les filles semblent préférer ceux qu'elles peuvent modeler à leur guise, co-créer à des degrés divers.

Contenus

Pour aborder cette question, nous avons choisi ne nous pencher sur les recommandations PEGI (Pan European Game Information). Il s'agit d'un système d'étiquetage apposé au dos des boitiers de jeux vidéo vendus dans le commerce et qui donne des indications claires sur les contenus que propose le jeu et l'âge[197] auquel il est destiné. L'évaluation est relativement fiable car basée sur les déclarations de l'éditeur et vérifiée par PEGI SA (organisation à but non lucratif ayant une fonction sociale). Parmi les items observés (langage grossier, discrimination, drogue, peur, jeux de hasard, sexe, violence, en ligne) plusieurs nous importent. Les recommandations PEGI sont évidemment critiquables - elles sont souvent accusées d'être un peu « cul serré » - mais elles s'appuient néanmoins sur des critères stables et identifiés, permettant ainsi, entre autre, de comparer les jeux.

**** Figure A ****[198]

Liste des jeux les plus cités par les garçons

**** Figure B ****

[197] À noter que la vignette indiquant l'âge figure également sur la face avant des boitiers de jeu.

[198] Les figures de ce chapitre se trouvent dans le volume annexe « Documents, tableaux, figures ».

Liste des jeux les plus cités par les filles

Icônes « classes d'âge »

À deux exceptions près (*Grand Theft Auto 4* et *Call of Duty 3*), les filles jouent à des jeux destinés à des plus jeunes qu'elles, tandis que les garçons jouent à des jeux destinés à des plus vieux qu'eux (4 jeux estampillés 18 ans et 1 jeu estampillé 16 ans). Rappelons que l'étude porte sur des collégiens et lycéens et que très peu d'entre eux sont majeurs. À noter également, la moyenne d'âge des jeux utilisés par les filles est inférieure à celle des jeux utilisés par les garçons (8 ans *vs* 12 ans).

Icône « violence»

Côté garçons, l'icône « violence » (« jeu contenant des scènes violentes »[199]) est attribuée à 6 jeux. 5 d'entre eux sont assortis de la mention : « extrême violence » ou « violence réaliste ». Côté filles, l'icône « violence » est également attribuée à 6 jeux. 3 d'entre eux sont assortis de la mention : « extrême violence » ou « violence réaliste », 3 d'entre eux, et pour cause, sont assortis de la mention : « violence non réaliste » (*The Lapins Crétins Show, Wii Sports, Les Sims 3*).

Icône « langage grossier »

Côté garçons, l'icône « langage grossier » (« grossièreté de langage. Jeu contenant des expressions vulgaires »[200]) est attribuée à 4 jeux. 3, plutôt, si on supprime *World of Warcraft* (« very mild »). Côté filles, l'icône « langage grossier » est attribuée à 2 jeux.

Conclusion partielle

Les garçons, donc, globalement, jouent davantage que les filles à des jeux comportant un haut degré de violence et montrant cette violence de façon réaliste. Ils sont un peu plus en contact que les filles avec le « langage grossier ». Aucun des jeux qu'ils et elles préfèrent n'est affublé des icônes : discrimination, sexe,

[199] http://www.pegi.info/fr/ [Page consultée le 26 octobre 2013].

[200] http://www.pegi.info/fr/ [Page consultée le 26 octobre 2013].

peur. La violence, dans le système PEGI est associée à la maturité et à l'âge adulte. Nos tableaux montrent qu'elle est également associée au masculin.

D'où un certain nombre de questions. Etre un homme, est-ce être violent ? Faut-il, pour devenir un homme, se montrer de plus en plus violent ? Est-ce le degré de violence auquel ils ont recours qui distingue les hommes et les femmes ? Une fille, pour devenir une femme, doit-elle rester en partie dans l'enfance ? Autant de questions auxquelles il est difficile de répondre mais qui en entraînent une autre : envers qui s'exerce cette violence et comment ?

Antagonistes

Qui dit protagoniste dit antagoniste. Nous choisissons ici de nous intéresser à la violence active que le joueur est appelé à mettre en pratique par l'entremise de son avatar envers les êtres vivants virtuels représentés à l'écran.

La violence se produit envers des individus parfois isolés mais qui appartiennent généralement à un groupe (un autre peuple, une autre armée, un autre clan, une autre équipe...) Elle peut aussi viser des animaux, plus ou moins sauvages, plus ou moins réalistes. Cette violence, dans la majorité des cas, est justifiée sur le plan dramatique. On vous attaque, vous devez vous défendre. L'un des vôtres a été enlevé, vous devez le sauver. Quelque chose qui vous convoitez se trouve dans le camp d'en face, vous devez vous en emparer. Et ainsi de suite. La violence, somme toute, est susceptible de s'exercer envers tous ceux qui, parce que le récit en décide ainsi, se mettent en travers des objectifs que vous poursuivez.

Dans notre corpus, la violence est majoritairement le fait de personnages de sexe masculin principalement joués par des garçons. Elle se produit ordinairement contre d'autres personnages masculins. Tout semble en fait se passer comme si la violence était réservée aux hommes entre eux, comme si elle était une caractéristique inhérente à leur sexe. La violence émanant de personnages féminins est plus rare. Elle est cependant présente dans deux cas :

Cas 1 : le héros peut être, au choix du joueur, un homme ou une femme.

Trois des jeux de notre corpus sont concernés. Côté garçons, *World of Warcraft* ; côté filles, *Wii Sport* et *Les Sims 3*. Ces trois jeux, dont aucun ne vise au réalisme, autorisent tous les types de confrontation (homme *vs* homme, homme *vs* femme, femme *vs* homme, femme *vs* femme). En résumé : dans les jeux vidéo préférés des adolescent-e-s, la violence, lorsqu'elle peut être exercée par un personnage féminin, est systématiquement traitée de façon irréaliste.

Cas 2 : le héros est obligatoirement une héroïne.

Cette configuration ne se rencontre que du côté des jeux plébiscités par les filles. On ne la trouve en fait que dans un seul titre : *Tomb Raider*. L'héroïne, la fameuse Lara Croft, est une aventurière particulièrement belliqueuse qui s'attaque à des hommes, à des femmes, à des bêtes. *Tomb Raider*, cependant, au delà du combat, fait la part belle à l'adresse, à l'observation, à la réflexion. C'est le seul jeu de notre corpus où la violence exercée par une femme est traitée de façon réaliste.

Il apparaît en définitive que femme et violence extrême et/ou réaliste ne peuvent pas véritablement, dans les jeux vidéo de notre corpus tout au moins, se conjuguer ensemble. Une exception vient toutefois confirmer la règle : le cas Lara. Comment interpréter cet état des choses ?

L'incompatibilité supposée des femmes et de la guerre a fait l'objet d'analyses diverses et complémentaires dont nous ne citerons que quelques exemples. L'anthropologue Paola Tabet (1979) montre comment les femmes se voient privées du contrôle des outils, des armes et même de leurs mains dans de nombreuses cultures, ceci afin d'assurer leur domination. Les psychodynamiciens du travail montrent comment le modèle de la virilité est fondé sur le double déni du danger et de la souffrance : le sujet viril ne doit éprouver ni peur pour lui-même, ni empathie pour la souffrance d'autrui (Dejours, 1998) ; aux femmes, en revanche, serait réservée la problématique du *care*, défini comme tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre « monde » (nos corps, notre environnement, notre réalité psychique...), ce qui inclut bien entendu la sollicitude pour autrui (Molinier, 2013). L'habitus inculqué aux filles dès le plus jeune âge les entraîne à se faire petites et discrètes, et surtout à sourire, sourire en toute circonstance et même quand elles sont en colère (Guillaumin, 1978 ; Bourdieu, 1998). Tout ceci forme le soubassement du tenace stéréotype selon lequel les femmes seraient « douces », stéréotype qui vole en éclat dès lors qu'on en rencontre une de chair et d'os à son heure de vérité, pour se reformer immédiatement toujours plus solide ! À ce stéréotype répond, comme en miroir, le fantasme d'une puissance et même d'une « toute-puissance » féminine ou peut-être maternelle, autour de figures comme l'ogresse, l'amazone castratrice, la femme fatale, etc. Dans ce contexte, Lara Croft, guerrière abondamment pourvue à la fois d'armes viriles et des signifiants majeurs de la féminité et de la maternité (avec ses seins particulièrement agressifs) apparaît comme en tension entre ces deux extrêmes, présentant aux filles comme aux garçons la possibilité d'une association entre la « masculinité militarisée » dont parle Kline (2003) et le statut de bombe sexuelle. Une étude de réception pourrait permettre d'interroger la façon dont elle prend en charge tout un questionnement sur le redéploiement, dans nos sociétés, sous la pression des femmes, de certains éléments relevant traditionnellement du

masculin. Elle permettrait aussi d'interroger les nouvelles modalités d'appréhension de la bisexualité que peut-être elle autorise.

Représentations féminines et masculines prêtes a incarner

Pour les besoins de notre étude, nous avons réparti les protagonistes en deux groupes distincts : protagonistes prêts à incarner et protagonistes à co-créer. Nous allons désormais nous intéresser aux modèles féminins et masculins qui sont proposés dans les jeux, aux signes utilisés pour dire l'un, aux signes utilisés pour dire l'autre.

Des femmes féminines

Cette catégorie, dans notre corpus, n'est représentée que par un seul personnage : Lara Croft.

**** Figure C ****

Tomb Raider : Underworld

Capture d'écran

Nous ne nous attarderons pas sur cette icône vidéoludique qui a déjà fait couler beaucoup d'encre, de nombreuses chercheur-e-s (Lignon, 2009 ; Blanchet : 2012 ; Batard, 2012) ayant par ailleurs largement étudié ce personnage qui apparaît comme étant simultanément une caricature de femme et une caricature d'homme.

**** Figure D ****

Just Dance 2

Captures d'écran

Dans *Just Dance 2*, le joueur incarne, selon la chanson diffusée, un danseur ou une danseuse. Les silhouettes proposées par le logiciel, vêtues selon les codes de la musique sur laquelle elles dansent, sont incontestablement masculines ou féminines.

Des hommes masculins

**** Figure E ****

Des hommes grands, athlétiques, musclés[201]... Au regard déterminé, voire mauvais. Des hommes surarmés, parés pour le combat, l'action. Tout, dans ces figures, dit le viril et sans ambiguïté. Les morphologies, les attitudes, la gestuelle, les expressions... Les tenues vestimentaires, les accessoires... Les couleurs, les jeux d'ombre, les contrastes...

Une exception toutefois : Mario, le petit plombier bondissant créé par Nintendo. Ce héros, qui louche du côté de la BD, de l'humour, de l'enfance, rappelle Mickey (gants blancs, boutons de culotte, forme des yeux, gros nez, grands pieds, couleurs vives traitées en aplat). Construit sur le principe de la caricature (disproportion corporelle, exagération de certains traits), il ne vise en aucune manière au réalisme. Les adolescent-e-s que nous avons interrogés le jugent « mignon » mais « laid ». Court sur pattes, rondouillard, râblé, moustachu, Mario, indubitablement, est très éloigné des canons de la virilité masculine habituellement mise en scène dans les jeux vidéo. Il n'en possède pas moins toutes les caractéristiques qui font les héros (allure fière et déterminée, force, agilité, rapidité...) Il présente donc, à lui tout seul, des signes d'un autre modèle de virilité qui, si l'on en croit notre palmarès - Mario arrive en tête de tous les suffrages - séduit filles et garçons à l'unanimité. Cette popularité tendrait à prouver, entre autre : que les adolescent-e-s, à travers les jeux vidéo, ne sont pas confrontés à un seul et unique modèle de masculinité ; qu'ils et elles sont capables d'accepter des modèles masculins variés ; que ce qui compte dans un jeu, au delà de l'apparence du protagoniste, c'est le plaisir du jeu.

Nous conclurons ce paragraphe par un constat : les personnages « prêts à incarner » présents dans les jeux vidéo de notre corpus, quel que soit le modèle qu'ils mettent en avant, apparaissent sexués, résolument et de façon bi-catégorielle.

---

[201] Le cas des FPS (First Person Shooter), ici représentés par *Halo*, *Call of Duty* et *Medal of Honor*, est particulier. Dans ce type de jeu, seule l'arme du joueur apparaît à l'écran. Le héros est cependant présent à l'image sur la jaquette du jeu, dans les scènes cinématiques, sur les écrans de chargement.

Représentations féminines et masculines co-créees

D'autres images féminines et masculines sont-elles possibles ? Lesquelles ?

Corpus garçons :

Un seul des titres cité par les garçons offre la possibilité de co-créer son avatar : *World of Warcraft*. Ce jeu, un MMORPG (Massively Multiplayer Online Role Videogame) extrêmement populaire, se déroule dans un univers médiéval-fantastique. Il met en scène un conflit entre deux factions, l'alliance et la horde. 10 héros hommes et femmes sont proposés au départ par l'ordinateur. Il est possible de les modifier un peu (couleur de la peau et des cheveux, forme du visage, coiffure...)

**** Figure F ****

Les personnages féminins sont tous identifiables comme tels au premier coup d'œil, quelle que soit leur « race » (orque, naine, gnome...). Les signes employés par les graphistes pour dire leur sexe sont relativement classiques : des décolletés, des poitrines, des nombrils à l'air, des armures ajourées, des robes ajustées...

**** Figure G ****

Côté masculin, le principe est le même. À ceci près que le joueur peut influer sur la pilosité de son personnage et que la rubrique « marques, piercing, boucles d'oreilles, cornes » a disparu. Les signes employés pour dire le masculin sont également très classiques : corps massifs et musclés, armures volumineuses...

Ce que nous retiendrons de ce jeu, sur le plan qui nous occupe, est son caractère paritaire. Au delà de l'égalité du ratio personnages jouables féminins / personnages jouables masculins, on note l'équivalence de leur armement, la féminisation (dans la version française du jeu) des noms des « races », la variété des corps offerts (plus ou moins grands, plus ou moins corpulents), la similarité des attitudes et des expressions, la possibilité, pour les uns comme pour les unes, de la beauté comme de la laideur. Le jeu par la suite se révèle très égalitaire. Héros et héroïnes se comportent à l'identique, ont accès aux mêmes pouvoirs, aux

mêmes carrières. Ils restent cependant toujours clairement identifiables sur le plan du sexe.

Corpus filles :

Deux des jeux préférés des filles (situés respectivement en deuxième et troisième position de leur palmarès, juste après Mario), offrent la possibilité de co-créer son avatar : *Les Sims* et *Wii Sports*.

Le premier de ces titres est un jeu de gestion qui propose rien moins que de simuler la vie. C'est une sorte de maison de poupée virtuelle dotée d'un mode « création de personnages » extrêmement complet qui permet de décider, entre autre, de l'écartement des sourcils de son avatar, de la forme de sa mâchoire, de la couleur de ses yeux, des pièces de vêtements qu'il porte...) Le logiciel permet d'obtenir des personnages masculins et féminins de tous âges et d'apparence variée, quand bien même le lien de parenté qu'ils entretiennent avec Ken et Barbie reste assez prégnant.

**** Figure H ****

Les Sims 3

Capture d'écran

Des Sims « classiques »

**** Figure I ****

Les Sims 3

Capture d'écran

D'autres Sims

En réglant les paramètres, il est possible aussi d'obtenir des personnages androgynes. Comme *World of Warcraft*, *Les Sims* est un jeu très égalitaire, qui de plus permet au joueur de décider de l'orientation sexuelle de son personnage.

Wii Sports, l'autre titre cité par les filles et qui offre la possibilité de co-créer ses personnages, est un jeu qui met en scène les Mii. Les Mii sont des petites figurines crées dans la console que le joueur peut ensuite importer dans certains jeux. Ces figurines, sexuées, rappellent les pions des jeux de plateau. Le

générateur de Mii propose des éléments très simples mais qui, mixés, permettent de créer toute une palette d'individus.

**** Figure J ****

Wii Sports

Trois exemples de personnages jouables crées par des joueurs

En conclusion, il apparaît que les jeux cités par les filles permettant la co-création de personnages ouvrent sur davantage de possibles que ceux cités par les garçons.

Conclusion

Il y a, dans les jeux vidéo fréquentés par les filles et les garçons, des protagonistes masculins et féminins très stéréotypés. Surtout du côté des garçons. Mais il n'y a pas que cela. Surtout du côté des filles, qui plébiscitent les personnages à co-créer. S'il convient d'exercer une veille vis à vis de ces stéréotypes, chercher à les éradiquer semble illusoire et serait d'ailleurs, aussi, sans doute, contre-productif (Schreiber et Toma, 2007). La meilleure solution pour les juguler nous est en fait proposée par les joueuses elles-mêmes : la dilution. Plus les jeux auxquels joueront les jeunes seront variés, plus les protagonistes qu'ils et elles pourront incarner seront divers, moins la présence de stéréotypes posera problème.

Quelques pistes nous paraissent ainsi devoir être explorées :

Au niveau industriel :

- concevoir davantage de jeux dont le héros est une femme,

- concevoir davantage de jeux où il est possible de choisir le sexe de son protagoniste,

- concevoir davantage de jeux permettant de créer des individus de toute sorte,

- développer la ludicité des protagonistes plutôt qu'insister sur leur caractère sexué.

Au niveau éducatif :

- éduquer au jeu vidéo

- faire découvrir aux jeunes toute la richesse de l'offre vidéo-ludique, et notamment les jeux indépendants,

- inciter filles et garçons à jouer ensemble.

EDUCATION A L'IMAGE, JEUX VIDEO ET REPRESENTATIONS DES MASCULINITES VIDEOLUDIQUES

L'enjeu central des masculinités adolescentes

Si comme nous avons pu le constater, confirmant ainsi diverses tendances déjà relevées par ailleurs, les filles sont devenues aujourd'hui des « gameuses », il n'en reste pas moins que dans l'imaginaire collectif comme dans les représentations proposées dans les jeux qui dominent le marché, le masculin occupe une position largement majoritaire. Cette prédominance – dont on peut supposer qu'elle va aller se réduisant dans les années à venir[202] – nous a conduit à nous intéresser particulièrement au genre qui domine le marché des jeux vidéo narratifs, le *First Person Shooter* (lorsque le joueur joue en vision subjective), et à l'univers pour lequel il a été inventé : les conflits militaires. Le jeu auquel nous nous sommes intéressé-e-s concentre aujourd'hui les critiques. Il s'agit de *Call of Duty*. Jeu plébiscité par les jeunes garçons – même s'il y a des filles qui y jouent elles restent minoritaires -, il met en scène un univers hypervirilisé dans lequel évoluent des personnages quasi-exclusivement masculins (depuis la création de la série en 2003, il paraît au moins un titre par an et c'est seulement dans le titre paru en 2004 puis dans le titre *Call of Duty : Ghosts* paru en novembre 2013 que l'on a

202 Comme nous l'avons déjà indiqué, les joueuses sont de plus en plus nombreuses et composent presque la moitié du public des jeux vidéo. De plus, les joueuses sont de plus en plus nombreuses à s'affirmer en tant que créatrices de jeux, notamment dans une perspective féministe, nombre d'entre elles étant fortement diplômées et investissant depuis la fin des années 2000 les studios de production. Lire par exemple : Paule Mackrous, "Les femmes et l'industrie du jeu vidéo : une rencontre avec Julie Cazzaro", 9 juin 2008, [en ligne], consulté le 20 décembre 2013. http://dpi.studioxx.org/demo/?q=fr/no/12/les-femmes-et-lindustrie-du-jeu-vidéo-une-rencontre-avec-julie-cazzaro Enfin, la mobilisation des "gameuses" contre le sexisme dans l'industrie du jeu vidéo, dans les jeux vidéo eux-mêmes et au sein de la communauté des joueurs ont entraîné une visibilité inédite des problématiques de genre. Ecouter par exemple l'émission de référence des cultures numériques, Place de la Toile, consacrée au thème suivant : "Du sexisme et du féminisme chez les geeks" (France Culture, 6 avril 2013) http://www.franceculture.fr/emission-place-de-la-toile-du-sexisme-et-du-feminisme-chez-les-geeks-2013-04-06

la possibilité en tant que joueur-euse d'incarner un personnage féminin). La conjonction jeu vidéo-jeu de guerre-violence-jeu de garçons crée un puissant faisceau d'énonciations que nous nous devions d'examiner de plus près.

*** Figure K ***

Comment ne pas signaler ainsi, parmi de nombreux autres, cet épisode de la polémique née au moment de l'invasion française du Mali en janvier 2013, où l'image d'un soldat français qui avait revêtu un foulard à tête de mort avait suscité un rapprochement avec un des personnages de *Call Of Duty : Modern Warfare 2*, un discours de la porosité entre réel et virtuel caractéristique du phénomène de panique morale. Phénomène qui finalement nous en dit plus long sur l'état de nos sociétés que sur la nature du jeu lui-même.

Comme le démontre Jacques Rancière dans *Le spectateur émancipé* (Rancière, 2008) nous avons affaire dans le domaine des médiacultures à des espaces d'expérimentation de soi et des autres, à des espaces de codification et/ou de recodification des déterminismes sociaux. En leur sein agissent et s'interprètent notamment féminités et masculinités dans un processus relationnel, jamais figé, toujours conflictuel. Il nous semble ainsi utile de rappeler quelques évidences, parfaitement comprises par les jeunes dans leur pratique vidéoludique : le fondement ludique du jeu vidéo ; un jeu vidéo n'est pas fait pour être regardé mais pour être joué ; un jeu vidéo travaille des représentations mises en jeu à travers un *gameplay* (ensemble des systèmes de règles).

Il est bon de rappeler que les jeux vidéo de guerre s'inscrivent dans une longue tradition de simulation de guerre, dont Fanny Lignon rappelle bien la généalogie dans son article de 2004, *La guerre mise en jeu* (Lignon, 2004). De plus, ces jeux sont fortement inspirés par les codes hollywoodiens du film de guerre, en même temps que par les imaginaires suscités par les mises en scène médiatiques depuis la Guerre Froide jusqu'à la Guerre du Golfe et le 11 Septembre. Rappelons ainsi que Steven Spielberg est un des concepteurs du jeu *Medal of Honor* qui est un autre titre plébiscité par les adolescents.

Nous nous sommes concentré-e-s sur les pratiques des joueurs garçons adolescents de 13 à 17 ans, qui constituent entre 15% et 25% de la communauté des joueurs de *Call of Duty* (la majorité des joueurs se situant entre 18 et 35 ans). Toutefois, il est à noter que les barrières liées à l'âge ne fonctionnent pas de la même façon qu'à l'école, et même si certaines pratiques diffèrent, il sera courant de retrouver un joueur de 14 ans intégré à une équipe composée de joueurs plus âgés au sein des communautés de joueurs.

Les pratiques de jeu révèlent ainsi une utilisation, une reproduction, un contournement, voire un détournement des archétypes martiaux de la masculinité dominante pour faire apparaître, dans le jeu, des formes de subjectivités. Il ne s'agira donc pas d'essayer de démontrer que jouer à un jeu vidéo de guerre rend violent, mais d'essayer de comprendre comment les représentations de la masculinité fonctionnent dans un jeu vidéo de guerre conçu pour des garçons et qui propose des représentations de la violence, et ce qu'elles en viennent à signifier.

La série des *Call of Duty* s'est vendue dans le monde à plus de 150 millions d'exemplaires et possède une communauté de joueurs très active. Rappelons que *Call Of Duty* appartient à une catégorie de jeu bien spécifique, les FPS (*First Person Shooter* - jeu de tir à la première personne). Même si tous les FPS ne sont pas des jeux vidéo de guerre, les jeux vidéo de guerre sont souvent des FPS.

Initialement centré sur les batailles de la Seconde Guerre Mondiale, *Call Of Duty* a petit à petit occupé de nouveaux territoires imaginaires. Ainsi de *Call Of Duty : Modern Warfare 3* qui se déroule en 2016 dans un contexte de Troisième Guerre Mondiale.

La première chose à souligner c'est sans doute qu'un jeu vidéo n'est pas fait pour être regardé mais pour être joué. C'est en jouant que l'on peut comprendre comment, dans l'univers hyperviril de *Call Of Duty* propice aux stéréotypages les plus réducteurs, c'est la dimension ludique qui contribue le plus à maintenir la possibilité de masculinités instables et flexibles, certes sans que cela ne remette en cause le caractère hégémonique de ces masculinités. Cette dimension ludique apparaît véritablement pour les jeunes garçons de notre panel comme un moyen de construire et d'exprimer leurs subjectivités.

Comment joue-t-on à *Call Of Duty* ? Tout d'abord, on trouve différents modes de jeu. En mode solo, le parcours est linéaire (effet de couloir) : on progresse constamment vers l'avant sans possibilité de reculer ou d'explorer les environs ; l'expérience de jeu est beaucoup plus réduite, et la mise en scène ne laisse quasiment aucun temps mort, ce qui réduit l'importance du terrain. En revanche, ce sont ces missions solo qui permettent d'énoncer le scénario qui fournit son background au jeu.

Le mode multijoueurs est plébiscité par la communauté des joueurs et celui qui fournit l'expérience de jeu la plus satisfaisante et pour laquelle le jeu a été conçu. Toutefois, nous avons pu observer que chez les plus jeunes le multijoueur pouvait représenter une expérience de jeu intimidante car il suppose souvent (pas obligatoirement) l'intégration à une équipe, et donc l'apprentissage des normes d'un groupe et une capacité à s'y faire une place. De même, le mode coopération

est idéal pour des moments de pratique négociée du jeu entre frères et sœurs par exemple. Certaines jeunes filles déclarent ainsi jouer uniquement selon ce mode à l'occasion de parties avec leur frère ou avec les amis (garçons) de leur frère : une manière de s'intégrer à un groupe non-mixte.

*** Figure L ***

En mode solo, on incarne une série de personnages successifs aux histoires particulières, et qui représentent chacun un point de vue différent sur le conflit en cours. Il y a donc différents types de joueurs pour différentes façons de jouer.

Les joueurs, sans que cela soit spécifiquement prévu par les concepteurs, ont utilisé au fil des sessions de jeu les possibilités du *gameplay* pour varier les expériences de jeu et de fait les rendre plus complexes. À travers les différents modes et types de jeux inventés au fil de la pratique du jeu, le joueur expérimente ainsi ce que nous appelons des « masculinités différenciées » - en ce qu'elles vont différer plus ou moins du modèle dominant - pour ne pas dire unique - proposé dans le jeu. Ces « masculinités différenciées » ont toutes une place dans le jeu mais elles sont plus ou moins valorisées au sein de la communauté. Elles illustrent la façon dont les pratiques des joueurs négocient des marges d'action par rapport aux archétypes masculins dans le jeu, qui représentent tous peu ou prou le même archétype hyperviril, sans ironie ni distanciation. Dans le mode multijoueurs en ligne, c'est le cas par exemple des « campeurs » (une dénomination inventée par les joueurs eux-mêmes sans aucune suggestion de la part des concepteurs), qui selon nos relevés sont souvent des joueurs garçons plutôt plus jeunes (moins de 14 ans) et plutôt isolés (ils ne jouent pas habituellement dans un groupe). Les campeurs peuvent être particulièrement décriés par les autres joueurs pour leur capacité à produire comme en sport ce que l'on appelle « de l'antijeu ». Le campeur se positionne à un endroit du jeu sur la « map » (carte du jeu) pour se contenter d'attendre les adversaires et les abattre par surprise, sans autre activité. D'un autre côté, les campeurs peuvent aussi faire l'objet de vidéos, de commentaires laudateurs sur leurs prouesses, etc. Ils représentent l'une des multiples expériences de contournement des règles du jeu[203]. Ainsi, même s'il est

203 Les vidéos abondent sur les campeurs et les divers archétypes de joueurs. Parmi celles-ci, il est possible de consulter le reportage réalisé par Creedy TV, "Modern Warfare 3 : reportage sur les campeurs", 11 juin 2012, [en ligne], http://www.youtube.com/watch?v=i122-vKLseg, consulté le 20 édcembre 2013.

le plus souvent dénigré, l'archétype du campeur représente une manière de jouer qui met en scène une masculinité perçue comme « non-virile », « lâche », « ennuyeuse », « contre l'esprit du jeu », etc[204].

Entre le « gros bourrin », avatar de ce que l'on appelle dans les jeux de rôles sur table « le gros Bill », une catégorie de joueur qui fonce dans le tas pour accumuler les « frags » (ce terme argotique américain utilisé lors de la guerre du Vietnam pour désigner les grenades à fragmentation, désigne dans les jeux vidéo l'élimination d'un adversaire) et le sniper (tireur d'élite), qui se tient à l'écart de la mêlée, il y a un monde. Certes ce n'est pas évident à comprendre si l'on ne fait que regarder sans jouer, mais ce sont deux façons de jouer très différentes. Ainsi, nous pouvons attirer l'attention sur la façon dont la diversité des pratiques vient questionner la perception « sociale » dominante des jeux de simulation en général : l'analyse du cadre de production et des discours à l'œuvre ne suffit pas à comprendre toutes les dimensions d'un jeu, c'est pourquoi notre travail, qui a constamment croisé sociologie des publics, de la réception, et analyse des représentations et des contextes de production, suggère une méthode à même d'appréhender la richesse et la complexité du phénomène vidéoludique. L'on pourrait par exemple penser que des jeux de simulation de foot comme *FIFA 2011* ou *Pro Evolution Soccer 2011* (épisodes de la licence étudiés lors de notre recherche) se réduisent à la mise en scène compulsive de matches de football et à l'affrontement entre deux joueurs. Toutefois, comme pour *Call Of Duty*, les communautés de joueurs *FIFA* ou *Pro Evolution Soccer* (qui ne se recoupent pas toujours) inventent à partir des règles et contraintes du jeu des façons de jouer qui sont autant d'expressions de subjectivités. Les échanges sociaux autour de ces jeux sont aussi importants que le fait de jouer en soi, ce dont témoigne l'intense activité hors-jeu sur les réseaux sociaux, ainsi que les activités de détournement, qui n'ont pas été étudiées dans le cadre de notre recherche faute de temps (machinimas, *walkthrough*, etc.)[205]. La gestion d'équipe permise dans *FIFA* ou *Pro Evolution Soccer* incite le joueur à imprimer sa marque, son style de jeu, qui, s'il produit des résultats, deviendra sa marque de fabrique, son identité distinctive. Cela est d'autant plus possible que les versions les plus récentes de *FIFA* et *Pro Evolution*

---

204 Tom20cool parle de "genre de camping que tout le monde déteste - sauf ceux qui le pratiquent." "Black Ops, qu'est-ce qu'un campeur?", vidéo en ligne, http://www.youtube.com/watch?v=ot1txs_MQMQ, 29 janvier 2011, consultée le 20 décembre 2013.

205 Les machinimas désignent ici les productions audiovisuelles en images de synthèse réalisées à l'aide des moteurs graphiques des jeux vidéo, par exemple par les joueurs eux-mêmes ou par des artistes. *Walkthrough* désigne l'enregistrement visuel et sonore in extenso d'une partie de jeu vidéo souvent selon une contrainte de temps visant à finir le jeu le plus rapidement possible afin d'établir un record reconnu par la communauté de jeu.

Soccer intègrent désormais dans le *gameplay* des possibilités de gestion d'équipe qui tiennent compte des caractéristiques de chaque joueur sur le terrain.

Pour revenir à *Call Of Duty*, bien sûr, nombreux sont les joueurs qui naviguent d'une catégorie à l'autre, mais beaucoup conservent un attachement à la catégorie qui leur correspond le mieux. Pour les jeunes joueurs, le campeur ou le sniper peuvent être un bon moyen de se familiariser à la fois avec l'environnement du jeu et avec les règles du fonctionnement en équipes. On trouve d'ailleurs sur les forums de nombreux commentaires provenant de joueurs plus âgés se plaignant de joueurs « immatures » et de « campeurs » qui sabotent une partie.

Si les avatars proposés par *Call Of Duty* sont assez pauvres et correspondent aux stéréotypes et aux codes les plus basiques inspirés des films de guerre, le jeu est avant tout un site de la normativité masculine, une arène où s'expérimentent les caractères de la masculinité martiale, sacrificielle et héroïque.

On va retrouver : violence, souffrance, compétition, jeu, pari, contrôle et maîtrise qui sont ainsi mis en scène dans un cadre ludique.

Cette arène est régulée à la fois par les contraintes du *gameplay* inhérentes au jeu, et par les règles négociées entre les joueurs eux-mêmes, une dimension performative qui autorise des nuances et des écarts par rapport aux normes dominantes du masculin, écarts et nuances qui ne doivent cependant pas trop s'écarter de la norme dominante. Il est intéressant ainsi de constater que ce sont les joueurs les plus âgés (16 ans et plus) qui stigmatisent le plus ce qu'ils appellent des comportements « immatures », c'est-à-dire la façon dont les plus jeunes joueurs poussent à l'excès les logiques du *gameplay* au profit d'un comportement qui peut être perçu comme menaçant l'ordre établi de la communauté.

De plus, la présence de filles parmi les joueurs ou la participation de joueurs non-blancs révèle moins le racisme, la misogynie et l'homophobie du jeu que la prégnance de ces problèmes au sein de la communauté des joueurs. Ce sont moins souvent les représentations produites par le jeu que les façons de jouer des joueurs qui font débat.

Ainsi, les remarques racistes mobilisent souvent des éléments de discours liés à l'actualité ou à la situation politique française. Les KSA (pour Kingdom of Saudi Arabia) est un « surnom » utilisé pour désigner des joueurs assimilés à des Arabes en raison de leur comportement « de voyous » durant les parties en multijoueurs, alors qu'ils ne sont pas nécessairement Arabes. De plus, certains joueurs customisent leurs personnages en ajoutant des emblèmes précis (drapeau français, tête de cochon, croix gammée...)

Quant à l'abondance de commentaires sexistes elle entretient la cohésion d'une communauté masculine blanche et hétérosexuelle qui a constamment besoin

d'être réaffirmée. Ces commentaires s'exercent aussi bien à l'encontre de joueurs garçons (par exemple lorsque « Gamer000 » sur un forum du site jeuxvideo.com[206] insulte un partenaire en le traitant de « pédé » parce qu'il n'attaque que par derrière) qu'à l'encontre des filles, avec des formes particulièrement violentes : l'insulte ne suffit pas, et les filles sont souvent (mais pas toujours) l'objet de défis particuliers, comme celui qui consiste à liguer les joueurs garçons contre la joueuse pour la tuer rapidement et l'empêcher de jouer. Si les joueurs et joueuses homosexuelles ne s'affichent pas en tant que tel-lle-s dans le jeu, sur le site za-gay.org qui se veut le « premier réseau social pour jeune gay et lesbienne », on peut trouver des forums sur lesquels des joueurs et des joueuses homosexuelles partagent leurs expériences de jeu, et sur un des forums du site jeuxvidéo.com on trouve une discussion en novembre 2011 qui tourne autour de l'homophobie et de l'utilisation du terme « gay » comme une insulte sur les serveurs de jeu. Tout cela témoigne d'une communauté de joueurs traversée par tous les débats qui agitent la société, et l'activité sur les forums témoigne aussi d'une volonté d'être partie prenante dans ces débats, de participer à la vie civique de la communauté en quelque sorte.

Un autre élément de *gameplay* important dont nous voudrions parler, ce sont les « maps ». *Call of Duty* se déroule sur des territoires délimités appelés « maps » (cartes). Le choix de ce terme n'est pas anodin. En dehors de la désignation « technique », il renvoie à l'idée d'exploration, de conquête et de contrôle du territoire de l'ennemi, conceptions militaires et coloniales bien connues[207]. Le thème orientaliste de l'exploration, de la découverte et de la conquête progressive d'un territoire inconnu et hostile, dont le corollaire est la domestication et/ou l'extermination de ses habitants - qui font peser une « menace » tant sur l'intégrité corporelle que mentale de l'homme blanc - est revisité dans *Call of Duty* à l'aune des imaginaires médiatiques des guerres modernes. La localisation des maps de la série tient compte du paysage médiatico-géostratégique actuel : Afghanistan, Irak, Russie,... Le territoire délimité par une map possède son identité visuelle et graphique, mais surtout ses pièges et ses contraintes, avec lesquels le joueur va devoir composer. Une bonne connaissance du terrain est indispensable au succès de la mission, ce qui nécessite une

206 http://www.jeuxvideo.com/forums/0-50-0-1-0-5882501-0-blabla-15-18-ans.htm. [Page consultée le 8 août 2013].

207 MITCHELL Peta, Cartographic Strategies of Postmodernity : The Figure of the Map in Contemporary Theory and Fiction, Londres-New York, Routledge, 2008 ; BERNSTEIN Matthew, STUDLAR Gaylyn (dir.), Visions of the East : Orientalism in Film, Rutgers University Press, 1997 ; SAID Edward, L'orientalisme. L'Orient créé par l'Occident, Paris, Le Seuil, réed. 2005.

exploration des moindres recoins et une utilisation des possibilités offertes par la map (caches, souterrains, bâtiments, espaces découverts, etc.). Lorsqu'un joueur découvre une map pour la première fois, il est donc nécessairement face à un territoire inconnu, fourmillant de dangers, qu'il va devoir explorer et domestiquer. La technologie - nous y reviendrons plus tard - joue un rôle déterminant dans cette exploration-domestication. Or, cette relation au territoire « physique » du jeu n'est pas sans évoquer la relation que nous connaissons bien au cinéma et dans la littérature entre masculinité occidentale et territoire « exotique ». Comme dans les films de guerre[208], la jungle, qu'elle soit végétale ou urbaine, peut être comprise comme la métaphore du corps féminin, ce qui est particulièrement suggéré par l'absence totale de personnage féminin. Un corps dont l'exploration, la conquête, la domestication, seraient censées souder la communauté masculine des joueurs autour du même rite viril ; c'est ici que les campeurs, qui s'installent en un point de la map pour ne plus en bouger, contreviennent au modèle dominant de *gameplay*. Un corps imaginairement plein de mystères et de dangers aussi: sur le site officiel de *Call of Duty : Black Ops* on peut lire que telle « map » dispose de « nombreux passages et escaliers qui seront tout autant de lieux parfaits pour des embuscades bien senties ».

On a un espace urbain qui recèle de multiples pièges, des caches, des passages, des zones dégagées, on explore les égouts, on grimpe sur les toits, et puis on voit le sol se dérober soudainement sous nos pieds. Ce territoire fourbe et dangereux qui permet à l'ennemi de se dissimuler s'oppose au cercle rassurant et solidaire de la communauté masculine formée par l'équipe, la « team ». Les performances des joueurs dépendent ainsi directement de leur maîtrise et de leur connaissance du terrain. L'appropriation des technologies à disposition (visée laser, munitions spéciales à même de perforer les murs par exemple,...) et l'appropriation des possibilités offertes par le *gameplay* (se cacher, courir, communiquer par radio avec ses équipiers pour situer les événements que l'on ne peut pas voir à l'écran en vision subjective) sont essentielles à la réussite des missions, augmentent le plaisir ludique procuré par la sensation de maîtrise. Une sensation de maîtrise que MacTavish (2002, p. 46) considère comme étant pour le jeu vidéo comme fondée sur un « plaisir d'accéder, de contempler et de jouer des environnements par l'intermédiaire de la technologie. »

L'imaginaire de la guerre est celui d'une masculinité qui s'accomplit à travers la domestication d'un territoire féminisé. Comme nous le relevions

---

208 *Platoon* (Oliver Stone, 1986), *Full Metal Jacket* (Stanley Kubrick, 1987), *Voyage au bout de l'enfer* (Michael Cimino, 1978), *Apocalypse Now* (Francis Ford Coppola, 1979).

précédemment, on peut noter que jusqu'ici, le seul personnage féminin jouable de la série date de 2004 (Tanya Pavelovna, deux missions) et que l'épisode qui vient de paraître (novembre 2013), permet d'incarner indifféremment des personnages féminins ou masculins, ce qui correspond à une féminisation de la communauté des joueurs.

Chlœ Lynch, qui apparaît dans l'épisode de 2012, est un personnage non-joueur dont le rôle subalterne ne vient en rien perturber le contrôle masculin du récit.

*** Figure M ***

Il faut aussi souligner que l'hétéronormativité du jeu s'accompagne d'une vision occidentale de la géopolitique mondiale qui racialise l'altérité et dessine les contours d'une communauté blanche, masculine, prolétaire (le soldat ou le mercenaire en figure prolétaire[209]), ce qui explique peut-être pourquoi les catégories de joueurs racialisées sont précisément celles qui sont assimilées aux comportements « déviants », ou « voyous ». Plus les joueurs gagnent en âge, plus ils sont parties prenantes de ces débats « sociétaux » au sein et autour du jeu. En-dessous de 14 ans, il est rare de voir un joueur s'exprimer en cours de jeu ou prendre position sur un forum sur les questions raciales. La parole sexiste en revanche se construit plus tôt, dès autour de 12 ans[210].

---

209 L'on n'insistera jamais assez sur les filiations hollywoodiennes des jeux vidéo de guerre. Ainsi, l'expérience de jeu propose une vision de la guerre depuis le point de vue du soldat du rang, du soldat d'élite ou du mercenaire. Il s'agit toujours de figures prolétaires qui s'inspirent des archétypes hollywoodiens (voir les films déjà cités, et aussi *Rambo* (Ted Kotcheff, 1982). Dans tous les cas il s'agit de figures masculines prolétaires, dont le corps est l'outil de travail. Le grade le plus élevé que l'on peut incarner dans COD Modern Warfare 3 est celui de "Capitaine". Il s'agit du Capitaine Price, dont les traits de personnalité renvoient au mieux à l'image américaine d'une masculinité "middle-class" virile, pragmatique, dénuée d'émotivité - sinon pour exprimer de la rage ou du courage-, un peu "tête-brûlée". Cela correspond à une version guerrière de l'archétype du *common man* de la culture américaine (William Holden dans *Le Pont de la Rivière Kwaï* (David Lean, 1957) ou Harrison Ford avec le personnage d'Indiana Jones). Les missions sont définies par des personnages non-joueurs, et les personnages que l'on pourrait identifier comme appartenant à des classes plus élevées (cadres supérieurs, hommes politiques, officiers supérieurs, ...) sont souvent ambivalents. Leurs motivations sont troubles, leur cynisme contraste avec l'idéalisme revendiqué par les soldats. L'exception consiste essentiellement en la figure du président des États-Unis, la fonction suprême étant alors gratifiée d'une forme de sacralité.

210 Ces constatations reposent sur une observation des forums du jeu sur le site de référence jeuxvideo.com. Forum en ligne http://www.jeuxvideo.com/forums/0-23918-0-1-0-1-0-call-of-duty-modern-warfare-3.htm et http://www.jeuxvideo.com/forums/1-23918-2766125-1-0-1-0-ps3-des-filles-sur-cod.htm (consulté le 20 décembre 2013).

Enfin, on ne peut parler de guerre sans souligner l'importance du rôle de la technologie. Le rapport ambivalent du masculin à la technologie - les exemples ne manquent pas de masculinités entravées, symboliquement castrées par les adjonctions ou les apports technologiques, de « classiques » comme *Robocop* (Paul Verhœven, 1987) à *Avatar* (James Cameron, 2009) - , est ici questionné à l'aune d'une technoculture où le corps masculin est sans doute plus « vulnérable » qu'on ne le croit. D'une certaine manière, ce type de jeu hyperviril met en scène l'idée d'une vulnérabilité du modèle masculin dominant. *Call of Duty* propose à la fois des voies d'expérimentation du modèle dominant de masculinité, tout en permettant des « marges de manœuvre » inclusives. Les adolescents peuvent donc ainsi sans danger expérimenter, jouer, avec des caractères auxquels ils sont socialement invités à s'identifier pour devenir de « vrais » hommes.

Dans le jeu, la technologie est à la fois un instrument de contrôle et de maîtrise et un aveu de faiblesse, de défaite pour la masculinité authentique (sur le mode Rambo - l'homme authentique des années Reagan de la remasculinisation de l'Amérique - versus Robocop, l'incarnation d'une masculinité en crise). Ainsi, certains défis de jeu consistent à réussir une mission en utilisant l'armement le moins efficace ou un nombre de munitions limitées, ou sans armure. Or, si la promotion du modèle hyperviril reaganien est plus volontiers identifié comme caricatural et machiste, on pourrait avoir tendance à voir dans le modèle d'une masculinité en crise un modèle critique. Ainsi, les soldats hyper-armés et hyper-assistés de *Call of Duty* (drones, jumelles, radio satellite, etc.) proposeraient la représentation d'une masculinité en crise contrainte de se réfugier derrière un arsenal technologique pour protéger littéralement son corps physique. Or, nous savons ce que ce discours de la masculinité en crise, que l'on peut déceler au fil du jeu, comporte comme stratégies de restauration de la primauté masculine dans un contexte social, politique, culturel, où celle-ci se trouve problématisée et parfois contestée (les communautés de filles joueuses de *Call of Duty* seraient particulièrement intéressantes à étudier[211]).

C'est dans la variété des façons de jouer que l'on voit se recomposer un ensemble de modèles périphériques qui viennent nuancer, questionner, contester, le modèle dominant en mettant en scène une masculinité « en crise » et en constante (re)construction. Pour mettre en perspective les questions raciales soulevées par les représentations « pro-occidentales » du jeu, un travail passionnant serait également à mener sur les détournements des jeux vidéo de

211 http://www.jeuxvideo.com/forums/1-23918-2766125-1-0-1-0-ps3-des-filles-sur-cod.htm

guerre américains dans les pays arabes par exemple, et sur la façon dont ces détournements mettent en scène des masculinités asymétriques marquées par la relation postcoloniale. Bien sûr, l'expression de masculinités différenciées ne signifie pas qu'il y ait des remises en cause fondamentales. Toutefois, nous avons vu comment les jeux vidéo de guerre constituent des arènes de socialisation complexes et, à ce titre, ils méritent d'être considérés au prisme de leur appropriation par les jeunes.

Conclusion

Cette recherche a donc permis, dans un contexte éducatif fortement corrélé aux productions socio-médiatiques de paniques morales liées à la jeunesse, de resituer l'enjeu de l'étude des violences genrées dans les jeux vidéo dans une analyse des représentations et des pratiques. Aucun lien de causalité direct ne peut être établi entre des univers vidéoludiques machistes et sexistes et le comportement des élèves. Toutefois, les représentations proposées par ces univers demeurent évidemment fortement problématiques. Il faut toutefois souligner que ces représentations se contentent bien souvent de reproduire les stéréotypes négatifs dominants. La recherche du plus petit dénominateur commun étant une garantie de succès commercial, les jeux *mainstream* tels que *Pro Evolution Soccer*, *FIFA* , ou *Call of Duty* ne laissent aucune place à l'originalité ou au hors-norme. De plus, comment reprocher à un jeu comme *FIFA* , support officiel de promotion du modèle sportif de la Fédération Internationale de Football Association, de ne pas présenter d'équipes féminines alors même que le sport féminin en général demeure médiatiquement sous-représenté et dévalorisé. S'il serait souhaitable d'avoir des développeurs de jeux prêts à se lancer dans la création de jeux de sports féminins, nous ne pouvons à ce stade que prendre acte, au sein de la production majoritaire (car nous avons fait ici l'impasse sur les productions indépendantes, très peu voire nullement pratiquées par les adolescent-e-s), d'une volonté de reproduire le plus fidèlement possible les relations de domination socialement à l'œuvre, comme si cette conformité était seule à même de garantir le succès commercial.

Ainsi, il serait erroné de croire que ces jeux fortement normés produisent un joueur mécaniquement formaté aux représentations proposées. En effet, nous avons vu que c'est dans la pratique que les joueurs développent, installent et recomposent des sociabilités et des masculinités qui peuvent soit correspondre peu ou prou aux modèles proposés dans le jeu (c'est le cas par exemple avec les jeux vidéo de football qui fournissent l'occasion de reconstituer des groupes de garçons dominés par les normes virilistes), soit chercher à s'en démarquer pour imposer un modèle différent à travers une façon de jouer différente. Ainsi les joueurs se

répartissent-ils en communautés, et certaines façons de jouer, parce qu'elles se démarquent de la norme dominante, nous instruisent des points sur lesquels fonder une action éducative pertinente. Nous entendons par là une action éducative qui articule une critique des modèles sexistes et violents à l'œuvre au niveau des représentations ; une prise en compte des façons de jouer des joueurs et joueuses afin de comprendre comment des individus ou des groupes peu à l'aise avec les modèles proposés inventent des manières de préserver ou développer leurs propres subjectivités ; mettre en place des propositions créatives avec les développeurs de jeux afin de les sensibiliser à la question des discriminations sexistes et travailler avec les femmes actives dans l'approche féministe de la création vidéoludique.

INDEX DES JEUX CITES :

Mario Galaxy 2, Nintendo, 2010. (Version Wii)

Mario Kart, Nintendo, 2008. (Version Wii).

Assassin's Creed 2, Ubisoft, 2009. (Version PS3).

Call of Duty : Modern Warfare III, Activision, Infinity Ward, 2010. (Version PS3).

FIFA 11, Electronic Arts, EA Canada, 2010. (Version PS3).

Grand Theft Auto IV, Rockstar Games, Rockstar North, 2008. (Version PS3).

Halo 3, Microsoft Game Studio, Bungie Studios, 2007. (Version Xbox 360).

Just Dance 2, Ubisoft, 2010. (Version Wii).

Les Sims 3, EA Games, Maxis, 2010. (Version PS3).

Medal of Honor, Electronic Arts, Danger Close Games et Dice, 2010. (Version PS3).

Pro Evolution Soccer 11, Konami, 2010. (Version PS3).

The Lapins Crétins Show, Ubisoft, 2008. (Version Wii).

Tomb Raider : Underworld, Eidos Interactive, Crystal Dynamics, 2008. (Version PS3).

Wii Sports, Nintendo, 2006. (Version Wii).

Word of Warcraft : Burning Crusade, Blizzard Entertainment, 2007. (Version Mac).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

Audureau, W. (2011). L'histoire de Mario. 1981-1991 : l'ascension d'une icône, entre mythes et réalité. Paris : Pix-n Love.

Batard, A. (2012). « Lara Croft : une séduisante et triomphante aventurière multimédia comme héraut des valeurs postmodernes ? », communication non publiée, colloque international Genre et jeux vidéo - Gender and videogames. Lyon : IUFM - Université Lyon 1.

Blanchet, A. (2012). *Les jeux vidéo au cinéma*. Paris : Armand Colin.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Rééd. (2002). Paris : Éd. Du Seuil.

Burill, D.A. (2008). Die Tryin'. *Masculinity, Videogames, Culture*. New York : Peter Lang Publishing.

Dejours, C. 1998. *Souffrance en France*, Paris, Seuil.

Guillaumin, C. (1978). Pratique du pouvoir et idée de nature : 1/ L'appropriation des femmes, 2/ Le discours de la nature. Réed. (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir, l'idée de nature*. Paris : Côté-femmes.

Jenkins, H. (2013), *La Culture de la convergence*. Paris : Armand Colin.

Kline, S., Dyer-Whiteford N., De Peuter G., (2003). Digital Play. Montreal & Kingston : McGill-Queen's University Press.

Lignon, F. (2007). Les Sims où la vie virtuelle, *Idées*. 150, 50 à 56.

Lignon, F. (2009). « De l'analyse, du genre et des jeux vidéo », communication non publiée, laboratoire Telemme (UMR 6570), séminaire *La créativité féminine : récits, pratiques sociales, construction de soi*. Aix en Provence : MSHS.

Maigret, E. Macé, E. (2005) Penser les médiacultures : Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde, Paris : Armand Colin.

Molinier, P. (2013). *Le travail du care*/ Paris : La Dispute

Morin, E. (1965.rééd : 2008), *L'Esprit du temps*. Paris : Armand Colin.

Rancière, J. (2008). *Le Spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique éditions.

Schreiber, C. et Toma, C. (2007). Identité, genre et représentations. Apport de la psychologie sociale à la compréhension des phénomènes liés à la mixité. *In* Baurens M., Jannas F., Lignon F. (Coord.). *Le genre en éducation* (13-18). Grenoble : Eaux Claires.

Tabet P. (1979). Les mains, les outils, les armes. *L'homme*, *19* (3-4), 5-61.

ENQUETE DE TERRAIN

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET REFLEXIONS EPISTEMOLOGIQUES

PATRICIA MERCADER, NATACHA CARBONNE, REBECCA WEBER, JEAN-PIERRE DURIF-VAREMBONT

AUX SOURCES DE LA RECHERCHE

On pourrait dire que la construction des données a commencé, de façon informelle, dès avant le démarrage du projet. Entre 2006 et 2008, à la DAFOP du rectorat de l'Académie de Lyon , Annie Léchenet a organisé plusieurs sessions de formation continue intitulées *Violences filles garçons au collège et au lycée : repérer, répondre, prévenir*, à l'intention des personnels du 2nd degré. Environ 140 personnes y ont assisté (une centaine d'infirmiers et infirmières scolaires ainsi que des assistants et assistantes de service social, une vingtaine de CPE et une vingtaine d'enseignants et enseignantes).

L'offre même de ces formations a bien entendu déterminé la demande et l'on ne peut guère s'étonner que les notes prises lors des tours de table inauguraux de chaque stage dressent un tableau passablement alarmant de la question : sentiment d'épuisement devant des violences qui peuvent être graves, des comportements sexistes et sexualisés permanents ; sentiment d'incompréhension devant ce qui est vécu comme un aveuglement et une indifférence marquée de la part des collègues et de la hiérarchie. Toujours est-il que nous abordions, sur cette base, le terrain avec un *a priori* franchement pessimiste, comme en témoigne la synthèse rédigée à l'époque par Annie Léchenet.

> Synthèse des tours de table pendant ces stages. Toutes ces personnes font état d'un sentiment de fatigue, presque d'usure, face à une violence sexualisée voire sexiste et quotidienne, qui n'est pas spectaculaire, mais permanente et généralisée, y compris de la part de nombre de jeunes filles. Des garçons touchent les filles en classe, par exemple leurs cheveux quand ils sont derrière elles, ou leurs seins dans les couloirs, il y a aussi des filles qui touchent les garçons. Les violences verbales, insultes, et « *traitement* » semblent généralisées et tout à la fois déniées en tant que violences : c'est juste leur langage, leur façon de parler. Cet argument est peut-être de bonne foi, car certains élèves emploient en effet le même « *langage* » à l'égard de l'Assistante Sociale, du Juge des Enfants qui vient participer à une séance d'Education civique… Certains professionnels ressentent que « *les règles du respect de base ne semblent pas acquises, les élèves ne semblent pas avoir idée d'une limite entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, pour les autres et pour eux-mêmes.* » (Infirmière de lycée participant au stage de formation continue mentionné ci-dessus)

Deux sortes de conduites semblent particulièrement troubler les personnels. La sexualisation forte, parfois généralisée, des conduites et des relations, est la première cause de ce trouble. Des garçons regardent ainsi les filles par dessous la porte des toilettes – qui sont souvent un lieu peu sûr - ; l'on constate par ailleurs une augmentation de jeux sexualisés, voire sexuels, tels « *chat bite* », « *pince téton* », « *pomboulette* », « *néné* »[212], et certains et certaines élèves se masturbent, eux-mêmes ou leur copain, durant le cours (fait rapporté aussi par de jeunes professeurs stagiaires à l'IUFM, pour demander à leurs formateurs ce qu'ils devraient faire en pareil cas….). Des usages non seulement très envahissants, mais aussi très sexualisés des téléphones portables, perturbent également les personnels, comme l'envoi de SMS durant les cours. Ces SMS contiennent souvent soit du harcèlement à l'égard des filles (notamment revient très fréquemment la question de « sucer »), soit des contenus pornographiques, soit le fameux « *sexing* », qui consiste à faire circuler, le plus souvent entre garçons, des photos de « sa » copine dévêtue et en pleine activité amoureuse ou sexuelle.

Or ces professionnel-les s'interrogent sur leurs perceptions et arrivent dans le stage de formation continue avec une question : s'agit-il, oui ou non, de violences, et celles-ci sont-elles sexistes ? Ils n'en sont pas certains pour plusieurs raisons. La plupart des violences caractérisables, comme les bagarres physiques, ont en effet lieu entre garçons, mais il y en a de plus en plus entre filles. Il y a aussi des filles qui tapent des garçons. Quand les filles se défendent, elles deviennent « *voyoues et vulgaires*. » (terme utilisé par une professeure de français en collège) Les filles, par ailleurs, ne se plaignent que rarement. Nombre d'entre elles disent : « *C'est comme ça* », « *c'est normal* », « *c'est pour rigoler* », « *je suis tombée toute seule* », ou « *c'est elle qui y est passée, pas nous* », nient qu'elles sont insultées, mais parfois craquent, expriment leur souffrance, les insultes subies, les attouchements, les regards, la quasi impossibilité de porter une jupe.

Un grand nombre d'acteurs éducatifs, jusqu'aux représentants de l'institution scolaire, ne voient rien cependant, ou ne trouvent rien à y redire. Une enseignante dit : « *Ce sont plutôt les femmes qui sont concernées. Les profs hommes ne le sont pas beaucoup, les personnes concernées se sentent seules*. » Une autre déclare : « *Du côté de notre hiérarchie, il y a une sensibilité différente entre hommes et femmes* ». Une autre enfin rapporte une conversation en salle des professeurs, où, lorsqu'il est question d'une jeune fille qui a porté plainte pour viol, un professeur homme a dit : « *Elle l'a cherché*. » Quant à la hiérarchie de l'institution scolaire, il est impossible pour le moment de recevoir la moindre réponse du Recteur ou du ministre (à qui j'ai transmis cette 1ère étude), ou même d'être invitée à la plus petite journée de formation des chefs d'établissement. On répond invariablement : « *Il y a de l'éducation à la sexualité*. » – comment faire savoir à ces responsables que, d'après certains témoignages, l'éducation à la sexualité est devenue tellement impossible dans certains collèges ou lycées qu'il faut la nommer « éducation à la vie ».

Viennent ensuite les violences graves : « *traitement* » par rumeurs, viols, viols collectifs, harcèlements graves à la suite desquels des jeunes filles deviennent des « *vaches* », c'est-à-dire à la disposition de tous. Des vidéos gravement humiliantes circulent également et un élève homosexuel harcelé perd dix kilos en quelques mois. La loi du silence n'est pas seulement pratiquée par les élèves, mais bien souvent aussi par les responsables des établissements. Quand il y a punition, scolaire et pénale, elle est souvent incomprise et non acceptée, certains et certaines élèves plaignent ceux qui ont été

[212] La jeune professeure d'histoire - géographie en collège qui nous a rapporté l'existence de ces jeux ne nous a pas précisé en quoi ils consistaient, pensant sans doute que leurs noms seraient suffisamment explicites.

« victimes » de punitions tandis que la jeune fille, qui est la victime réelle, est parfois gravement mise en cause comme responsable de ce qui lui est arrivé. Les participants à ces stages de la DAFOP ont le sentiment que la plupart du temps la réponse de l'institution, la sanction, soit n'a pas lieu –silence, étouffement – soit est insuffisante.

Certains et certaines infirmiers, assistantes sociales, professeurs, tentent des actions d'instauration d'un dialogue et de prévention. Une enseignante semble lancer un appel que nous entendons comme une obligation à poursuivre ce travail, qui permettrait de construire d'abord une connaissance scientifique des phénomènes à l'œuvre : « *L'Éducation Nationale doit jouer son rôle face à ce phénomène croissant : nous n'avons pas tous la même vue…, mais ne devrions-nous pas avoir une position commune ?* »

À partir de ces témoignages qui ont fondé notre désir de construire ce projet, et pour aller un peu plus loin, nous avons dans un premier temps proposé à l'une des participantes les plus mobilisées de ces stages, Patricia Baumann, conseillère principale d'éducation, de nous faire un compte rendu des rapports d'incidents rédigés dans son établissement, un collège de banlieue pauvre, de début septembre 2009 à mi-janvier 2010.

Les rapports d'incident, en effet, ont pour vocation d'informer les CPE et la direction de l'établissement, de problèmes disciplinaires importants ou d'incidents dont il apparaît pertinent de garder une trace écrite (lorsque, par exemple, un élève accumule les infractions au règlement intérieur). Le caractère important ou non d'un incident est laissé à l'appréciation de l'enseignant ou du personnel d'éducation. Il varie selon les personnels, selon le contexte de l'établissement, et selon la façon dont les personnels s'approprient ce contexte.

Synthèse des rapports d'incidents, collège banlieue pauvre, sept. 2009 – janv. 2010. Dans le collège et la période considérés, il apparaît tout d'abord que les conflits entre élèves donnent très rarement lieu à la rédaction d'un rapport d'incident (14,4 % de l'ensemble des rapports). Lorsque c'est le cas, la grande majorité de ces rapports (80,5 %) informent d'un conflit entre garçons (bagarres, coups, insultes) et concernent de façon quasiment égale les différents niveaux de classe. Presque la moitié des rapports (45,2%) renvoient à un conflit avec un enseignant ou un personnel d'éducation. Les personnels insistent alors sur l'insolence de l'élève (qui répond, qui fait des commentaires déplacés, qui fait part de son mécontentement, etc), sur son refus d'obéir (d'enlever sa veste, de donner son carnet, de changer de place, de respecter les consignes, etc.) ou bien sur son manque de respect (l'élève se moque de son professeur, le tutoie, emploie des mots grossiers, etc.). Ces rapports concernent principalement des garçons de 4ème (32,7%) et de 3ème (28,3%). Ils concernent les filles à partir du niveau de 3ème : 70,4% des rapports évoquant un incident entre un personnel et une jeune fille, impliquent une élève de 3ème. Les rapports évoquant des perturbations de cours sont présents également de façon importante (32,8% de l'ensemble des rapports). Ils évoquent principalement l'agitation des élèves, les bavardages, les interpellations à voix haute entre élèves, la dissipation. Parfois, est conjointement soulignée une forme légère d'insolence (l'élève marmonne ou apparaît agacé lorsque son professeur lui fait une remarque, lève les yeux au ciel, etc.). Ces rapports concernent plutôt les garçons des niveaux de 3ème (37,8%) et de 4ème (28%). Ici aussi les filles apparaissent dans ces rapports à partir du niveau de 3ème .

Ces résultats nous renseignent tout d'abord sur le fait que l'infraction au règlement intérieur la moins acceptée, celle qui justifie le plus souvent la

rédaction de rapports disciplinaires est le manque de respect aux personnels. Souvent, le rapporteur de l'incident exprime son étonnement et son exaspération que la hiérarchie des statuts entre élèves et adultes ne soit pas respectée par les élèves. La contestation de l'autorité apparaît pour eux comme un problème disciplinaire majeur et douloureux. Le manque de respect entre élèves, en revanche, donne rarement lieu à la rédaction d'un rapport. Seuls les incidents les plus visibles sont relatés (violence physique). Les autres formes d'affrontement entre élèves (moqueries, insultes, rumeurs, etc.) lorsqu'ils sont connus par les personnels, sont traités différemment (entretien individuel, entretien de médiation avec une CPE, un personnel de direction, l'infirmière scolaire). Les punitions et sanctions varient en fonction de la gravité des faits et de l'historique de l'élève (retenues, rédaction d'un travail supplémentaire, avertissement, blâme…).

Sans surprise, ce compte rendu nous confirmait dans l'idée qu'une telle approche ne serait pas pertinente pour notre travail.

LA PRE-ENQUETE

Nous avons commencé le travail proprement dit par une pré-enquête, des interviews auprès de chefs d'établissement, dont le point de vue est d'autant plus important que, manifesté dans le fonctionnement même de l'institution, il possède nécessairement une forte influence sur sa dynamique et peut même constituer des prophéties auto-réalisatrices.

Constitution du panel

Cette pré-enquête devait permettre, outre un premier test de nos hypothèses, de mieux nous représenter le profil des différents établissements (profil lié à une histoire, à une « culture d'établissement », à une dynamique institutionnelle, non réductible à des facteurs objectifs), et aussi de discerner quels sont les établissements dont la direction acceptera ensuite un véritable travail d'enquête dans un ou plusieurs des domaines envisagés. Pour constituer notre population, nous avons pris en compte quatre critères :

— Niveau : collège, lycée général, lycée professionnel « plutôt féminin » ou « plutôt masculin »
— Zone socio-géographique : centre-ville à population mixte, banlieue aisée, banlieue pauvre, zone rurale.

— Taille de l'établissement, sachant que nous nous en sommes tenus dans un premier temps à un critère « petit, moyen, gros » relativement intuitif.
— Privé/public.

Statut	Public	Privé	Total
Collège	13	3	16
Lycée G & T	9	2	11
Lycée professionnel	10	2	12

Ces critères nous ont amenés à pré-sélectionner une cinquantaine d'établissements dans l'académie de Lyon. Nous avons pu en définitive interviewer 39 chefs d'établissement dont sept dirigent des établissements privés.

Chef d'établissement	H	F
Collège	6	10
Lycée G & T	7	4
Lycée professionnel	6	6

Leur répartition par sexe est presque paritaire, 20 femmes et 19 hommes, mais les femmes sont davantage représentées en collège, et les hommes en lycée G&T. Nous avons 16 collèges, 11 lycée G&T, 12 lycées professionnels. Trois établissements sont localisés dans l'Ain, dix dans la Loire et vingt-six dans le Rhône.

	Banlieue pauvre	Banlieue aisée	Centre ville	Ville ouvrière ou banlieue moyenne	Rural	Mixte
Collège	3	3	4	1	3	2
Lycée G & T	2	1	1	3	2	2
Lycée professionnel	2		2	4	2	2

L'entretien semi directif de recherche au cœur de la pré-enquête

L'abord et la compréhension des représentations complexes concernant les rapports de mixité au quotidien nécessitaient d'avoir recours à une méthode de recherche qualitative, à savoir l'entretien semi-directif. Ce type d'entretien est en effet une méthode pertinente pour atteindre l'objectif de cette première phase de la recherche : établir un premier état des lieux sur les rapports de mixité à l'école et les éventuelles violences qui y sont liées ou non, à partir des représentations et du

vécu des chefs d'établissement rencontrés. L'entretien individuel permet d'affiner la problématique de l'équipe de recherche et de la situer eu égard aux données de la recherche internationale sur le même sujet tout en restant ouvert à l'imprévu et à la nouveauté qui peuvent ensuite être intégrés dans la suite du protocole de recherche. Seul l'entretien de recherche permet de recueillir le témoignage des sujets rencontrés dans leur richesse et dans leur complexité mais aussi de les entendre dans leurs demi-mots, leurs hésitations et leurs non-dits. C'est pourquoi les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des personnes et dans le respect de la confidentialité et du secret professionnel.

La grille thématique

L'expérience des recherches précédentes nous a montré la fécondité heuristique de commencer les entretiens par une partie non directive où les personnes sont invitées à faire part de leur expérience et de leur vécu, avant d'approfondir les thèmes que nous souhaitions aborder avec eux selon une grille d'entretien élaborée par l'équipe de recherche.

Nous avons proposé un entretien semi directif[213] portant sur :

- La mixité au quotidien, les pratiques qu'elle induit, ce qu'elle apporte, ses problèmes et difficultés. On s'intéresse aux comportements, aux attitudes filles-garçons.
- La culture des jeunes, les climats d'établissement, les éventuelles violences entre élèves.
- Le contexte institutionnel, les pratiques éducatives, les formes de prise en compte des comportements problématiques des élèves.

Pour terminer nous avons rempli avec l'interviewé une fiche descriptive de l'établissement qui permettait de vérifier et de corriger des éléments objectifs sur l'effectif, le ratio filles/garçons, et de recueillir son avis et accord éventuel pour la suite de la recherche.

Commentaires sur les précautions et les biais possibles

Il est évident que les chefs d'établissement n'ont pas pu tout dire dans le cadre limité d'un entretien d'une durée d'une heure à une heure et demie. Ce qui nous intéresse n'est pas de recueillir des données exhaustives mais d'avoir un

[213] Voir le guide d'entretien dans le volume annexe « Documents, tableaux, figures ».

premier aperçu de la question à travers le prisme des chefs d'établissement. À cet égard, ce qui tient moins de place ou ce qui est oublié est sans doute tout aussi significatif que ce qui en tient beaucoup. Ainsi, ce n'est pas parce qu'un thème n'apparaît pas ou n'a pas été mentionné explicitement dans tel ou tel interview qu'il n'existe pas ou ne se pratique pas dans l'établissement. L'intérêt de commencer par une partie la moins directive possible a permis ainsi de repérer que pour certains la mixité est d'abord entendue comme un problème social et pour d'autres comme mixité sexuée.

Nous recueillons des faits de discours non équivalents à des faits d'observation de la réalité des pratiques. En même temps, nous supposons que nos interlocuteurs ont une vision suffisamment représentative de la réalité pour les avoir choisis, même si nous avons constaté qu'un certain nombre d'entre eux ont du mal à penser la question de la mixité.

Leurs représentations sont celles d'un moment donné, dans un double contexte, celui du moment de la réalisation de l'entretien par rapport à l'historique de l'établissement dans l'année scolaire et à celui de la dynamique psychologique propre à chaque entretien.

Des précautions ont été prises pour contrôler et minimiser les facteurs d'influence possible :

L'unité de lieu a été respectée : tous les entretiens se sont déroulés dans un bureau choisi par l'interviewé, en général son bureau, à l'intérieur de l'établissement.

Seulement deux enquêteurs, pour tenir compte de l'influence du genre de la personne menant l'interview, une femme et un homme d'âge différent qui se sont répartis la passation des entretiens. C'est une manière de minimiser les effets de différences techniques inévitables malgré le cadre technique commun. L'enregistrement permet aussi un contrôle externe de ces différences par les autres chercheurs non impliqués directement dans la passation des entretiens.

Ce cadre technique commun est constitué d'un protocole identique concernant les modalités de la prise de contact par téléphone, de la transmission des informations nécessaires pour faire comprendre les objectifs et les méthodologies de notre recherche, de la grille d'entretien, de la feuille de débriefing laissé systématiquement après l'entretien.

Les effets transférentiels et contre-transférentiels amènent des variations possibles dans la conduite des entretiens, notamment à faire plus ou moins de relance sur certains thèmes ou pas d'autres, à interrompre un discours continu pour passer à une autre question ou à un approfondissement.

Le biais classique de désirabilité sociale n'est pas toujours évité et nous sommes amenés à en tenir compte dans nos analyses : il s'agit de ce processus psychologique fréquent dans les entretiens de recherche qui amène l'interviewé à chercher à satisfaire son interlocuteur en lui livrant ce qu'il est supposé attendre comme « bonne réponse », accentué dans cette recherche par le souci plus ou moins conscient de donner une bonne image de l'établissement à un chercheur de l'université.

Le dépouillement et l'analyse permettent eux aussi d'apprécier de façon critique les premiers résultats. Ils nous permettent de proposer une première description commentée, avec quelques hypothèses théoriques, grâce à l'utilisation des outils validés de l'analyse thématique du discours, en combinant lecture flottante et analyse de contenu systématique (Bardin, 1977, D'Unrug, 1974).

OBSERVER, PERCEVOIR, PARTAGER : REFLEXIONS EPISTEMOLOGIQUES A PARTIR D'UNE ENQUETE ETHNOGRAPHIQUE DANS CINQ ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Pour la phase d'enquête proprement dite, NC et RW ont observé les interactions entre élèves pendant l'année scolaire 2011-2012 dans cinq établissements d'une grande métropole française à raison de deux jours d'observation par semaine dans chaque établissement.

Le choix des établissements

Nous avons choisi ces établissements en tenant compte des mêmes critères que pour la pré-enquête : niveau (deux collèges, trois lycées), statut (trois publics, deux privés), nature de l'établissement (deux lycée G&T, un lycée professionnel), zone socio-géobraphique (deux établissements en zone défavorisée, trois en centre ville dont deux « mixtes » et un « très aisé ».

Collège George Eliot[214] : public, banlieue défavorisée, population pauvre, 600 élèves. Taux de passage en seconde (2008) : 42 % pour la seconde générale et

[214] Les noms des établissements ont été changés.

33% pour la seconde professionnelle et le taux de réussite à l'issue de la seconde générale : 44% accèdent à la première et 24% à la première technologique. Le collège accueille également des Elèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF).

Collège et lycée général Sainte Chapelle : ensemble de deux établissements privés, dirigés par la même personne, quartier favorisé dans le centre-ville, population d'élèves plutôt mêlée. Le collège compte 600 élèves et le lycée 410. Depuis 1997, le groupe scolaire accueille des Enfants Intellectuellement Précoces (EIP).

Lycée professionnel Senna : public, situé dans un quartier excentré naguère identifié comme « quartier difficile », mais qui change progressivement. 460 élèves. Spécialisé dans les métiers de l'automobile, il accueille 73% de garçons. Les élèves décrivent leur intégration dans ce lycée comme résultat d'un échec, personnel et élèves utilisent fréquemment le terme de « lycée poubelle » tout au long de l'année de nos observations.

Lycée général Hubble : public, lycée « d'élite », non seulement parce que les élèves sont issus des milieux les plus aisés de la ville mais aussi parce que ses classes préparatoires aux concours d'entrée dans les grandes écoles sont nationalement réputées. De plus, il existe au sein du lycée un « Internat d'excellence » destiné à promouvoir l'égalité des chances et la mixité sociale en offrant aux lycéens de « quartiers prioritaires » un environnement privilégié qui favorise la réussite. 700 lycéens et 1200 élèves de classes préparatoires.

À propos d'observation ethnographique : état de l'art

Dans cette partie, nous évoquerons l'intérêt et les difficultés de la méthode ethnographique pour une telle recherche, et nous chercherons à caractériser en quoi les résultats qu'elle produit sont valides.

Cette recherche collective et pluridisciplinaire comportait des contraintes qui, comme c'est souvent le cas des contraintes, ont produit des effets heuristiques tout à fait intéressants. La plus importante, c'est que NC et RW devaient partager avec les autres chercheurs leurs notes de terrain, que nous leur avions demandé de rédiger de la façon la plus narrative et personnelle possible, avec un double postulat. D'une part, il fallait qu'elles nous « emmènent » sur le terrain, nous le fassent vivre pour que nous puissions l'analyser avec elles. D'autre part et surtout, nous pensions que leurs éprouvés subjectifs faisaient intégralement partie de la recherche. Nous souhaitions aborder cette recherche avec pour angle d'attaque une approche réflexive s'inscrivant dans une méthodologie qualitative. Pour cela, il nous est apparu primordial de prendre en compte la subjectivité des deux chercheures au travers de la lecture de leurs représentations et cadres de pensée

notamment. Dans l'observation, il y a également la contre-observation. Tout comme le chercheur perçoit les observés à travers sa propre grille filtrante, les observés perçoivent le chercheur à travers le prisme de leurs attentes, représentations ou encore préjugés. Le jugement que les observés portent sur l'observateur ne laissera pas le chercheur indifférent (Carbonne, 2010) et c'est bien par ce mécanisme que ses éprouvés nous informent sur la dynamique du terrain. Ce « je » source d'inquiétudes dans la tradition de la sociologie positiviste nous a semblé au contraire un révélateur de la richesse du terrain (Favret-Saada et Contreras, 1981). Si nier toute subjectivité de l'observateur paraît un vœu pieux car impossible à atteindre, prendre conscience que cette implication du chercheur fait partie intégrante de la recherche (Devereux, 1967) et permet d'en mesurer l'impact sur l'objet d'étude. Dès lors, nos deux chercheures se sont mises « dans la boucle » en effectuant un va-et-vient réflexif entre elles-mêmes et le terrain. Cette dynamique fera que parfois, l'enquêteur pourra devenir l'enquêté. Pour le dire cliniquement, il s'agissait de partir du contre-transfert…

Si la méthode ethnographique en elle-même, avec ses difficultés et ses exigences, a été déjà souvent traitée, en revanche le travail de partage des observations avec des chercheurs qui se situent en deuxième ligne par rapport au terrain est moins souvent évoqué. Pourtant, l'équipe enquêtrice doit être considérée comme l'un des objets de la recherche, non seulement parce que la manière dont elle est traitée par les acteurs du terrain est en soi une information pertinente (Augé, 1994), mais aussi dans la mesure où sa dynamique interne, évidemment dépendante de tout un contexte institutionnel, détermine dans une large mesure les résultats qu'elle peut produire.

L'arrivée de chercheurs sur un « terrain » suscite toujours des réactions ambivalentes. Tout observateur cherche à se faire plus ou moins accepter par le groupe des observés. Suscitant de la curiosité, de l'indifférence ou du rejet, la relation d'un observateur avec son terrain n'est pas donnée une fois pour toute mais se « bricole » au quotidien (Carbonne, 2010).

La phase de négociation met dans un premier temps en évidence les enjeux de la recherche pour les responsables hiérarchiques. Un principal, un proviseur, peuvent attendre une reconnaissance pour leur établissement ou pour eux-mêmes, ou bien espérer de l'aide soit pour améliorer les performances de leur établissement, soit, c'est un peu différent, pour assumer leur fonction dans un contexte relationnel ou institutionnel difficile. Ils peuvent aussi redouter les critiques, la mise en évidence de dysfonctionnements cachés, l'exacerbation des conflits, et plus largement une rupture dans l'homéostasie de l'organisation. Chaque fois que c'est possible, les chercheurs prennent soin de faire organiser des rencontres préalables avec les équipes, et là encore les éléments qui vont marquer

la dynamique de la relation ethnographique peuvent se révéler sous une forme condensée[215]. Ensuite, dès leur arrivée effective sur le terrain, les chercheurs sont confrontés aux attentes mais aussi aux réticences des acteurs, chacun suivant sa logique propre : accueil empressé parfois, tracasseries diverses souvent, car l'observateur n'est pas nécessairement bienvenu pour tout le monde ou à tout moment (Jorion, 1974). Les élèves eux-mêmes, qui sont à part entière des acteurs institutionnels, peuvent utiliser les chercheurs, comme le remarque Béaud (1996), pour protester contre le sort qui leur est fait, pour briller devant leurs condisciples, etc. De fait, c'est tout l'intérêt de l'ethnographie que de montrer les phénomènes sociaux en train de se produire, et les acteurs dans toute la conflictualité de leurs problématiques, avec leur ambivalence et les dilemmes auxquels ils sont confrontés (Payet, 2005). Encore faut-il, pour s'y retrouver, « maîtriser la langue indigène » (Malinowski, 1922) sans pour autant se convertir aux croyances et cultes de la tribu !

Comme le font observer Hugues (1960) et Devereux (1967), l'ethnographe ne peut travailler qu'à partir d'un rôle social accepté par les acteurs, mais dont la signification diffère toujours de l'idée que s'en fait le chercheur lui-même dans son système de référence : dans cette « tribu » particulière, qu'attend-on d'un sociologue, d'un universitaire, d'un intellectuel, d'un notable, et plus largement d'un homme ou d'une femme appartenant à une génération donnée, présentant telles ou telles caractéristiques phénotypiques et sociales ? C'est ce qu'il faudra progressivement découvrir et utiliser pour susciter l'indispensable confiance et comprendre ce qui nous est donné à percevoir. Cette élucidation est d'autant plus complexe que le chercheur se trouve inéluctablement doté de plusieurs identités, assorties aux représentations des divers groupes en présence (Bizeul, 2007) : âge, genre, mais aussi milieu familial, statut et environnement social actuel, tout ceci détermine les représentations et les hexis corporelles (Bourdieu, 1980) qui constituent la trame de ce que pense le chercheur, et de la façon dont il est perçu et traité.

Le chercheur devra donc prendre en compte que sa présence peut influencer voire modifier les comportements des observés. En effet, l'observateur n'est pas

[215] Lycée professionnel Senna, réunion de présentation de la recherche par la coordinatrice de l'équipe. Les contacts préalables ont été pris avec le proviseur adjoint (car la proviseure, malade, a été longtemps absente, ce qui ne manque pas de fragiliser sa position dans l'établissement). Seule une partie du personnel est présente. Au fond de la salle, quelques enseignants, des hommes en tenue d'atelier, se sont regroupés, et ne cessent de bavarder, rire, intervenir sur le mode grivois au fil de l'exposé. À l'issue de la réunion, la proviseure fait observer à la présentatrice, avec une satisfaction manifeste : « vous vous rendez compte, vous leur avez cloué le bec trois fois ! »

invisible : il parle sans parler, et ce de par son sexe, son âge, ses vêtements, son attitude ou encore ses expressions. Ces signes socialement pertinents font que les observés se représentent une certaine image de l'observateur et vont adopter leurs comportements en fonction de cette image. L'idée d'un accès direct aux données du terrain peut ainsi se révéler un fantasme: qu'est-ce qu'on observe ? Observe-t-on un certain jeu de rôles mis en scène par des enquêtés se sachant observés ? Peut-on donc faire l'hypothèse que ce que les observés nous donnent à voir c'est ce qu'ils jugent légitimes de nous offrir ? Dès lors, nous supposons que les interactions observées entre élèves sont celles que ces derniers jugent comme acceptables puisque stratégiquement « filtrées ». À quoi s'ajoutent les effets de filtre liés au transfert…

Ce problème est d'autant plus aigu que le thème de la recherche est « sensible » : les violences scolaires font depuis quelques années l'objet d'une rhétorique institutionnelle et politique insistante, qui constitue, pour reprendre les termes de Vienne (2005) à la suite de Wacquant (1994) un véritable « mur de discours préconstruits » que l'ethnographe doit déconstruire, au risque toujours de heurter les acteurs pour qui cette rhétorique comporte nécessairement une dimension défensive et/ou stratégique (selon le référentiel qu'on utilise), au risque aussi d'ébranler ses propres présupposés scientifiques et idéologiques, présupposés qui constituent le socle et la raison d'être de la recherche[216]. Dans son analyse des faits qu'il observe, le chercheur court toujours le risque de construire une théorie qui serait complètement incompatible avec la théorie que se font les acteurs eux-mêmes de leur action, et ne présenterait avec elle qu'un seul point commun : sa subjectivité (Lévi-Strauss, 1950) ! Inversement, à trop s'identifier à l'une ou l'autre des catégories d'acteurs, on partage ses aveuglements autant que ses savoirs spécifiques…

Les interprétations sociologiques ou psychologiques des conduites individuelles et collectives choquent souvent les consciences ou les sentiments des sujets sociaux dont elles parlent, et la frontière est ténue entre la nécessité de faire alliance avec les acteurs du terrain (ne serait-ce que pour respecter *a minima*, dans la diffusion des résultats, le principe hippocratique du *primum non nocere*) et le risque de s'aliéner à leur vision du monde. Dans la perspective d'une « éthique minimaliste » (Marchive, 2012), le chercheur est confronté à de nombreux dilemmes. Faut-il rendre compte de tout ce qu'on a observé, sans tenir compte des

[216] Nous avons assez douloureusement rencontré cette difficulté dans les premiers temps des observations : certains membres de l'équipe, lisant les carnets de bord, s'étonnaient de « ne pas voir de violence entre élèves »…

conséquences de cette description sur les personnes en cause ? Faut-il rechercher l'assentiment des enquêtés sur les interprétations proposées ? La question est d'autant plus complexe qu'aujourd'hui, les enquêtés lisent les textes scientifiques, toute publication prenant donc, qu'on le veuille ou non, statut d'interprétation, et par conséquent d'interprétation potentiellement sauvage, toxique aussi bien dans ses conséquences sociales que dans ses effets psychiques sur les sujets concernés. Un autre écueil à prendre en compte dans « l'accès aux faits » est celui de la subjectivité du chercheur. Quand bien même l'éthique de tout chercheur sera de faire table rase de ses prénotions et préjugés, il sera victime de ce qu'il est : un humain observant d'autres humains (Devereux, 1967). Le chercheur sélectionne, coupe, tranche, choisit tel ou tel angle d'attaque, s'arrête sur un élément en particulier[217], et peut avoir le sentiment que rien ne se passe lorsque ce qui se passe ne correspond pas à ses attentes, d'autant plus qu'en nous rapprochant le plus possible des représentations inscrites (Jodelet, 2003) dans les pratiques et identifications du milieu scolaire nous nous sommes rendu compte que si nous avons beaucoup entendu parler de la violence physique, explicite, elle a en fait été peu observée. Néanmoins, une violence implicite, symbolique, s'est avérée banale et quotidienne. Par ailleurs, percevoir le genre est notamment difficile parce que l'exercice exige de se décentrer par rapport à ce qui nous semble le plus évident et le plus « naturel ». Au lycée professionnel par exemple, la professeure de sport invite l'observatrice dans sa classe pour, dit-elle comme une évidence absolue : *« venir voir des pouffiasses [ou pauvres fillasses], viens là tout de suite ça va être rigolo pour tes observations »*. Si le genre est omniprésent, cette « invisibilité apparente » qu'on rencontre reflète en fait l'attente d'une visibilité spectaculaire du genre où les rapports seraient marqués de stéréotypes forts et de rôles bien définis. L'enjeu de l'observation c'est de prêter attention à ce qui ne se voit pas forcement.

> Lycée général Hubble, cours, 1ère : J'ai l'impression de ne rien observer au niveau du comportement [des élèves]…peut-être c'est justement ça, ils obéissent si bien auprès d'adultes et se comportent parfaitement selon les attentes. Par contre, entre eux ils mettent en scène une classification extrêmement pointue basée sur les traits physiques, le style, l'appartenance aux codes de beauté normatifs.[218]

---

[217] Le journal de terrain de NC témoigne de son intérêt tout particulier pour les pratiques corporelles (style vestimentaire, gestuelle) et celui de RW de l'importance que revêtent pour elle les questions ethniques ; au fil de l'année, néanmoins, les récits de l'une prennent de plus en plus en compte les préoccupations de l'autre, par un heureux effet des échanges réguliers en équipe !

[218] Il s'agit d'un fragment du journal de terrain. On lira dans la suite de ce rapport de nombreuses vignettes du même type…

La première difficulté consiste donc à percevoir. Et la seconde, bien sûr, consiste à interpréter ! Les deux, d'ailleurs, ne se présentent séquentiellement que pour la clarté de l'exposé : percevoir, c'est déjà interpréter, comme le fragment ci-dessus le montre amplement ! On va donc s'attacher à toutes sortes de détails, qui chacun représentent et condensent un réseau de relations (Bachelard, 1966) pour les situer dans un contexte toujours pluriel qui comprend des éléments qui sont là (le cadre institutionnel) et d'autres qui sont absents de la situation mais constituent le réseau qui la détermine (Latour, 1994). Comme le souligne Guigue (2012), il faut « passer de remarques curieuses à des régularités signifiantes ». Il faut aussi rester attentif à la « zone muette » (Abric, 2003), ce qui ne se produit pas alors qu'on pourrait l'attendre, tout en restant constamment critique quant à ce qu'on attend, précisément : nos attentes sont-elles liées à notre connaissance du contexte, ou plutôt à notre idéologie ?

Pourtant, dans la ligne des études féministes mais aussi post-coloniales par exemple, cette subjectivité du chercheur, sa partialité même, a une portée heuristique certaine. La partialité, c'est le fait de penser selon ses intérêts, qu'on les voie sous l'angle marxiste, lutte des classes ou plutôt, aujourd'hui, lutte des places (Gaulejac, 1987), ou sous l'angle du fantasme inconscient, éventuellement en actualisant, du coup, ce fantasme. Elle s'analyse en fonction de la place assignée au chercheur et/ou dont il s'est emparé, dans l'histoire, dans le *socius*. « Pour déterminé qu'il soit à s'asservir à l'exactitude, le chercheur ne peut qu'être partial, et ceci pour trois raisons : il est à une place politique, il a un inconscient, et il est l'objet de ceux qu'il a pris lui-même comme "objets de recherche, et/ou de pratique". Par conséquent, la recherche est meilleure quand elle assume d'être impliquée et engagée. À défaut de l'assumer, d'ailleurs, ne court-on pas le risque de voir la partialité, exclue par la porte, rentrer par la fenêtre, ou plutôt par tous ces interstices, entre les lignes, où ne cesse d'apparaître l'incontrôlé du discours ? » (Mercader, 2011). C'est ce que Hoggart à propos de la culture du pauvre (1957) ou Wittig à propos des théories élaborées par les minoritaires (1982) ont nommé regard de biais, regard oblique : cet angle d'approche produit un effet « comparable à une perception du coin de l'œil, le texte agit par effraction » (Wittig, 1982 : 11).

Nos deux ethnographes sont femmes, ce qui correspond à la logique des études sur le genre : nous avons diffusé très largement notre proposition de recrutement, et sur une cinquantaine de candidatures, nous n'avions que trois ou quatre hommes. Elles sont toutes deux âgées d'une petite trentaine d'années, ce qui, là encore, est cohérent par rapport à la population des chercheurs « précaires ». Sur le terrain, elles appartiennent donc à une génération intermédiaire : du point de vue des élèves, elles ne sont pas des pairs mais pas non

plus assimilables à des « parents » ; du point de vue du personnel, certains peuvent les considérer comme des pairs, d'autres comme des « enfants ». Il se trouve que l'une d'elles, on verra que c'est important, s'exprime avec un accent anglo-saxon. Il se trouve aussi qu'elles correspondent toutes deux aux canons esthétiques en vigueur dans notre société. Dans cet article, nous chercherons à montrer les effets de ces caractéristiques à deux niveaux de la recherche : les données recueillies, d'une part, et les interprétations produites, d'autre part. C'est ainsi que l'exaspération croissante de RW devant les références répétées à son accent américain « trop joli » et la drague insistante qu'elle subit de la part des élèves et des enseignants en milieu populaire fera partie intégrante des données de l'enquête (Favret-Saada, 1990).

L'intensité de ce travail en relation avec des « observés » qui deviennent vite des collègues provisoires est finement décrite par Benguigui (2000) qui en parle comme de « l'emprise du terrain » sur le chercheur, amené à travers certains incidents à vivre tout à fait personnellement les situations qu'il traverse, s'identifiant parfois aux acteurs du terrain d'une manière intense et passionnée qui lui fait partager leurs sentiments les plus violents (Vienne, 2005). Mais d'un autre côté, elles peuvent éprouver tout aussi intensément, dans l'empathie et l'identification, certains sentiments des élèves.

Une impossible neutralité

Les observatrices sont inéluctablement utilisées par les acteurs du terrain en fonction des enjeux de leur pratique, chacun d'entre eux ayant des attentes spécifiques qui ne sont que rarement congruentes avec les objectifs de la recherche. Il n'a pas été toujours évident pour elles de rester en dehors du cercle symboliquement, alors qu'elles étaient à l'intérieur physiquement. Elles étaient là sans l'être complètement : c'est un paramètre délicat de l'observation non-participante.

Elles ont dû s'adapter aux perceptions des différents acteurs sociaux, et faire varier leur identité en fonction des contextes : pour reprendre les termes de NC, les distances n'étaient pas toujours faciles à traiter, il pouvait lui arriver de « *changer de « casquette » : « chercheur » lors des restitutions et des contacts avec la direction, « stagiaire » avec les surveillants [qu'elle] impressionnait au début (c'est ce qu'ils [lui] ont dit) et même parfois avec certains profs méfiants* ».

La direction

Méfiant au lycée général Hubble, établissement particulièrement soucieux de son image où l'on est très respectueux de la hiérarchie, l'accueil était plutôt

chaleureux et ouvert là où le chef d'établissement avait de fortes attentes (collège George Eliot, lycée professionnel Senna), avec l'inconvénient que les attentes du chef d'établissement ne sont pas nécessairement celles du personnel, surtout lorsque l'établissement est plus ou moins en crise. Ainsi, les observatrices pouvaient être perçues parfois comme alliées de tel ou tel groupe dans la résolution des problèmes internes des établissements.

Au lycée professionnel Senna, le personnel éducatif et enseignant n'hésitait pas à partager avec l'enquêtrice leur haine[219] de la proviseure. Ces discours extrêmement critiques pendaient comme un lourd secret lorsqu'elle s'entretenait avec la proviseure, induisant un sentiment de duplicité qui la mettait mal à l'aise, dans un véritable conflit de loyauté.

Au collège George Eliot, où la principale est très enthousiaste pour la recherche, le directeur adjoint explique qu'en raison de tensions entre les professeurs et l'équipe de direction, l'observatrice risque d'être perçue comme une *« informatrice aux bottes de la hiérarchie »*. De fait, la principale, dynamique et très impliquée dans son établissement, était particulièrement curieuse de « la sacro-sainte salle de classe », qui est généralement perçue comme l'ultime lieu d'intimité entre le professeur et les élèves, une véritable « chambre à coucher » pour reprendre l'expression d'un professeur : *« Alors, Natacha, racontez-moi avec les 4ème 5 ? Comment sont-ils ? Parce que dans les couloirs… »* ou encore « *Comment percevez-vous Mme…, l'enseignante de français? »*.

Par ailleurs, il n'est pas toujours facile de s'arranger des suggestions parfois très insistantes de ces cadres qui, ayant des attentes et des présupposés directement liés à leur fonction, souhaitent orienter les chercheurs vers des objets ou des hypothèses sans rapport direct avec les objectifs de l'enquête. Ces attentes sont à la source même de l'accueil réservé à l'observateur et lui confèrent une place légitime, mais l'observateur peut aussi toujours craindre que cette légitimité lui soit retirée dans le cas où elle prendrait un chemin différent de celui que la direction attend.

Pour ce qui est du collège et lycée catholiques, le directeur, nettement plus en retrait malgré le grand intérêt qu'il a toujours témoigné pour la recherche, laissait à l'observatrice une autonomie quasi-totale. Ceci s'explique en partie par

[219] Le mot est évidemment fort… Mais la vie au travail s'éprouve sur le mode de la passion, on le sait bien. Dans le cas de cet établissement, une culture de métier très « machiste », le sentiment d'être un « lycée poubelle », une proviseure femme, et de surcroît longuement absente en raison d'une maladie, un directeur-adjoint très énergique et autoritaire qui a dû assumer des fonctions de direction pendant cette absence… Beaucoup d'éléments sont réunis pour faire flamber une crise !

le fait que ces deux établissements sont plus « tranquilles » et que les attentes par rapport à la recherche étaient, de ce fait, moins pressantes. Les quelques contacts de l'observatrice avec la direction, exclusivement masculine, ont révélé de forts stéréotypes de genre dans les discours et ce beaucoup plus qu'au collège public où la principale était sensible aux questions de genre.

Les enseignants

Certains professeurs leur ont porté un véritable enthousiasme et d'autres un peu moins. Quelques professeurs ne leur ont pas ouvert leur salle de classe par peur de leur jugement ou par « non-adhésion» au projet. Au collège Sainte-Chapelle par exemple, une enseignante d'histoire se récuse : *« Oh non, désolée, pas aujourd'hui, ça m'embête, je n'ai pas bien préparé mon cours ! »*. Force est de constater que l'observation dans l'esprit des observés rime avec jugement. D'ailleurs, n'auraient-ils pas raison, la perception n'est-elle pas dépendante de la catégorisation ?

Au lycée Sainte-Chapelle, une enseignante a exprimé sa réticence face au projet : « Ne le prenez pas mal, mais je ne vous accepterai pas dans mes cours, ça n'est pas contre vous, mais vous savez moi, la sociologie… ». On peut se demander quelle représentation ces enseignants se font de l'université, de la recherche, des universitaires… certains sont sans doute hostiles à ce monde d'intellectuels vus comme des privilégiés coupés des « réalités du terrain ».

> Collège George Eliot, cours de sport : Je constate que les profs aiment bien avoir mon retour sur ce que j'observe, c'est toujours un peu délicat à chaud de leur donner un feed-back.

Néanmoins, il existe aussi une demande plus ou moins implicite à l'égard des observatrices ou plus largement de la recherche. Les enseignants exercent un métier difficile, impossible disait Freud, et certains peuvent compter sur les chercheurs pour en quelque sorte en porter témoignage, transmettre leur souffrance, les comprendre et les faire comprendre alors qu'ils ont le sentiment de n'être pas reconnus, parfois leur proposer des outils pour mieux faire et moins souffrir dans leur travail.

Certains enseignants les perçoivent en tant que représentants d'une autorité éducative dont ils peuvent espérer une forme de reconnaissance, de valorisation, mais aussi qui menace d'évaluer négativement leurs compétences pédagogiques. Des professeurs auraient étés moins sévères que d'habitude, ont constaté des élèves. Ceci peut-être parce qu'ils voulaient donner une image positive de leur cours mais aussi de leur personne. Elles ont pourtant tenté de rassurer au maximum les professeurs mais certains restaient anxieux face à leur regard et

donc au jugement qu'elles pouvaient porter, et tous modifiaient, sans nécessairement s'en apercevoir, leur comportement.

> Lycée Sainte Chapelle, cours d'allemand, 3ème : Je vois les élèves rire et se regarder. Je demande au garçon à côté de moi de m'expliquer ce qui se passe, il me dit en parlant du prof : — « Il n'est pas du tout comme d'habitude ! » — « Et d'habitude, il est comment ? » — « Il est beaucoup plus méchant ! Il est mieux comme ça, c'est mieux quand il est de bonne humeur ». Un autre garçon lancera : « Ah non là c'est abusé ! ».

Certains professeurs ont pu aussi les « utiliser » comme « garde-fou » et garants d'une certaine discipline. Elles ont dû rappeler que le but était que les élèves restent naturels et ne prennent pas en compte leur présence, mais aussi qu'elles n'avaient pas à intervenir dans le contrôle du comportement des élèves.

> Collège George Eliot, cours de 4ème : Je m'assois à côté d'un élève et un camarade lui dit : « Tu vas devoir travailler car y a la dame à côté de toi ! ». Le professeur va dans ce sens et dit en me regardant : « Très bonne idée, il se tiendra bien ! Merci !». [Notons que cet élève, bruyant d'habitude, sera calme durant toute l'heure.] Puis un élève un peu stressé, pensant que je suis une inspectrice, demande au professeur : « Madame, vous allez être notée ? », elle lui répond : « Non, il n'y aura pas de notes, ça n'est pas une inspectrice ».

Cette neutralité impossible est particulièrement saillante dans cette scène dans un cours de sport au lycée professionnel.

> Lycée professionnel Senna, cours de sport, interaction avec deux enseignants (un homme et une femme) : Tout d'abord, les deux profs de sport me semblent complices, sur la même longueur d'onde. Ils se parlent de moi comme si je n'étais pas présente, à la troisième personne « elle trouve ça marrant elle » « elle connaît pas ce mot en français », surtout des choses autour de mon étrangeté, est-ce que j'ai un copain français, est-ce que je travaille en France… Mme D. dit à un élève « raconte- moi ce que t'as fait dans ton cours de français » et quand il commence, elle l'arrête pour dire « ma collègue-là ne comprend pas le français de la rue, explique en français s'il te plaît ». Il raconte le film regardé en classe sans argot et elle lui dit « bien, pourquoi tu dis que tu sais pas parler français ? Là t'as parlé très bien ! ». Et puis ils passent vite à autre chose.

En somme, l'enseignante utilise l'extranéité de l'enquêtrice pour critiquer l'élève, pour lui faire faire un exercice de langage correct. Elle met cette observatrice à la place de l'étrangère pour montrer son autorité sur l'élève, au niveau générationnel et institutionnel mais aussi elle confirme sa propre position d'autochtone. De fait, la situation est plus ou moins humiliante aussi bien pour l'élève que pour l'observatrice !

Au lycée Hubble, où la question de « la classe » (appartenir à la bonne classe sociale, avoir de la classe…) est tellement importante, l'observatrice a pu se sentir invisible, impuissante, dévalorisée, lorsque par exemple certaines

interactions avec le personnel lui faisaient comprendre son insignifiance[220]. Au-delà de sa position de chercheuse, c'est dans son identité sociale même qu'elle se sentait atteinte : elle avait le sentiment de ne pas posséder les codes du pouvoir social, difficulté spécifique des recherches en milieu privilégié (Pinçon, Pinçon-Charlot, 1997). Cette éprouvé de honte a fait qu'elle repérait et, par moment, s'identifiait avec, les élèves et les membres du personnel eux-mêmes rejetés sur le mode de l'invisibilité[221]. La majorité de ses observations ont été conduites au sein des classes dont les enseignants acceptaient de lui ouvrir leurs portes soit par des normes de bienveillance chrétienne, soit par un sentiment de rejet du groupe dominant.

Au contraire, au lycée professionnel Senna, elle a été assignée de multiples places différentes, toutes fondées sur les projections fictives des élèves et du personnel, mais la place a toujours été celle accordée aux visibles. Ayant gagné davantage d'intimité avec certains membres du personnel, dans ce « lycée poubelle » elle a été par moment sous l'emprise du malaise psychologique des acteurs. À force de devoir être à l'écoute de leur dépression professionnelle, elle se défendait contre l'ennui qui étouffait le personnel comme les élèves. Ainsi, après un semestre, le journal de terrain de RW fait apparaître un découragement, une lassitude croissants.

> Lycée professionnel Senna, atelier, février : Cette ambiance me fatigue je me sens paresseuse et indolente dans cet atelier. J'ai envie moi aussi de m'étaler sur un canapé et peut-être jouer à la console. […]Je commence à composer une perspective générale du discours que tient le personnel de ce lycée : l'idée d'un État qui se sent coupable d'avoir conduit toute une tranche de la société à l'échec (voir l'histoire coloniale) et essaie par la suite de répondre à cette culpabilité avec l'assistanat mais le message transmis aux jeunes est le suivant : « vous êtes nuls, vous êtes capable à rien faire » et les jeunes intériorisent « on me doit tout ».

---

[220] Dans cet établissement, la légitimité de l'enquêtrice était fréquemment remise en question par les membres du personnel, il a pu se produire, par exemple, que tel ou tel enseignant exige un mot écrit du proviseur pour autoriser l'observation dans sa classe.

[221] L'invisibilité est la sanction sociale la plus fréquente dans cet établissement. Un exemple :

> Dans la cour en attendant un professeur : un groupe de filles attend en petit comité de trois, ensuite quatre, le cercle s'agrandit lorsque les élèves arrivent pour le cours. Elles ne laissent pas chaque fille entrer dans leur groupe. Une fille traverse la cour seule, habillée de façon banale, sans un penchant visible pour les marques ou le luxe, sans un style esthétique marqué, elle est invisible. La tête penchée vers le sol, quand elle arrive à l'endroit où attend le reste de la classe, le groupe de filles ne la regarde pas, ne la salue pas. Elle n'appartient pas à ce groupe de filles très stylisées, les cheveux parfaitement décoiffés, les beaux manteaux en laine, les sacs à mains sur l'épaule. Deux autres filles traversent la cour et, à l'opposé de celle qui était seule, elles marchent le dos droit, la confiance qu'évoquent des filles populaires. Une grande, mature, très urbaine avec sa veste en cuir, baskets des années 80 du style hip hop de New York. Avec elle une autre fille, aussi habillée très stylisée, ses cheveux très longs et lisse, son grand sac à main perché sur son épaule. Le groupe de filles les salue et elles se glissent dans le cercle naturellement, elles appartiennent.

Le personnel éducatif

Le lien avec les surveillants a été souvent plus intime, moins formel, qu'avec d'autres membres du personnel. On peut penser que c'est pour trois raisons au moins : observer et surveiller sont des activités apparentées ; les enquêtrices avaient un âge comparable à celui de la plupart des surveillants, à mi-chemin entre les élèves et les adultes clairement situés dans une génération parentale ; et, sans que personne ne l'ait mentionné dans le déroulement du travail, ce sont deux populations au statut professionnel précaire. L'attention des enquêtrices produisait sur les surveillants l'effet d'une reconnaissance professionnelle, dont ils avaient un besoin particulièrement fort. Du fait de leur âge, et comme les enquêtrices, ils étaient parfois associés aux « jeunes » par le reste du personnel, et considérés comme des alliés des élèves contre les « adultes ». Au collège George Eliot, ils se sont montrés très coopératifs. La confiance s'est gagnée au fur et à mesure pour finir par une riche collaboration. Les surveillantes étaient particulièrement proches de NC, la complimentant régulièrement sur son apparence physique. L'équipe attendait avec impatience sa venue et a été attristée de la fin de ses observations : ils appréciaient qu'on s'intéresse à leurs pratiques professionnelles et à leur quotidien au travail. Soudée dans ses activités quotidiennes, l'équipe des surveillants comptait essentiellement des jeunes en contrats précaires issus de milieux défavorisés. Leur rapport avec les élèves était direct, franc, quasi fraternel et parfois assez abrupt. Partageant les mêmes codes que les élèves qu'ils encadraient, les surveillants s'exprimaient avec peu de retenue dans la forme. Pour le fond, tous leurs discours et réactions étaient teintés d'un fort stéréotype de genre laissant une plus grande place symbolique et physique aux garçons. Du reste, les enquêtrices sentaient tout de même que les surveillants, littéralement débordés, ne comprenaient pas très bien leur rôle : « nous étions là sans l'être vraiment puisque nous n'intervenions pas dans le recadrage de la discipline ».

> Collège George Eliot, étude : Il n'y a pas de surveillant et donc les élèves chahutent. Une surveillante arrive dans la salle et dit à un collègue sur un ton assez exaspéré : « Mais, les élèves sont seuls ! ». L'autre surveillant lui répond : « Non, il y a Natacha » en me montrant du doigt. Puis, la surveillante me demande si les élèves ont travaillé.

Dans ce contexte, un lien a été facilement tissé avec les surveillants qui partageaient leurs critiques de l'institution, la peur liée à leur précarité professionnelle, et parfois enviaient les enquêtrices pour leur relative indépendance face à l'autorité de l'établissement. L'écoute « exigée » pour se faire accepter a été parfois ressentie comme une obligation qui pesait lourd, notamment lorsque les enquêtrices devenaient dépositaires de leur sentiment de dévalorisation :

Lycée professionnel Senna, étude : Une documentaliste et un surveillant travaillent sur un projet de journal du lycée avec un groupe d'étudiants. Le surveillant s'investit plus que les élèves qui lui disent de leur laisser faire le journal. La documentaliste lui explique l'importance de laisser le travail aux élèves. Il nous parle avec intensité de cette collègue qui, d'après lui, n'apprécie pas les heures de travail qu'il a investies dans ce journal et souligne qu'elle ne comprendra jamais les élèves comme lui les comprend. Il ajoute qu'il est Algérien, se plaint que le personnel le prend « pour un Français arabe » et nous décrit le racisme qu'il vit au quotidien. Il semblerait qu'il compense ses difficultés d'identification et de place avec un investissement trop important auprès des élèves. Il nous en parle sans cesse tout au long de l'année.

Alors que les enquêtrices avaient ressenti une certaine intimité, une identification mutuelle avec les surveillants, RW a pu se sentir silencieusement accusée de traîtrise quand elle avait à travailler avec l'équipe de direction dans des échanges dont ces surveillants ont été exclus. Là où la distance sociale avait été réduite, voire peu visible, elle est devenue flagrante. Ce mouvement, cette prise de distance a été particulièrement noté lors d'une restitution à laquelle les surveillants n'ont pas pu assister parce qu'il fallait qu'ils « surveillent » les élèves. Après toute une année de travail de collaboration, ils n'avaient pas droit de faire partie de cet échange entre les chercheurs et le personnel.

Les élèves

En accord avec l'équipe de recherche et les directions d'établissement, les observatrices se présentaient de façon un peu « floue » aux élèves, évitant de leur dire qu'elles les observaient tout particulièrement et ce afin d'éviter d'influencer leurs comportements. Ce flou faisait qu'ils se posaient bon nombre de questions à leur égard.

Pour les élèves, au début de l'enquête, les observatrices ont suscité beaucoup d'interrogations, certains, curieux, leur demandant si elles étaient des surveillantes. D'autres se demandaient la teneur exacte de leurs observations, comme cet élève de 4ème du collège Sainte-Chapelle : « *Ça doit être cool votre boulot, vous passez votre temps à observer les gens* ». Néanmoins, cette position d'observatrice, ou plutôt le statut d'observé qu'elle confère aux élèves, peut aussi être source d'une agressivité qui met la chercheuse en difficulté.

Collège George Eliot : La récréation de l'après-midi. Je perçois le même groupe de filles de ce matin dans le hall. Elles ne sortiront pas dans la cour. Je trouve qu'elles me regardent un peu de travers. Elles regardent en ma direction et rigolent. Elles font beaucoup de bruit. Une surveillante les rappellera d'ailleurs à l'ordre. Elles sont très apprêtées. Elles bougent beaucoup. Je trouve qu'elles font « caïds ». Lorsque je pars du hall, elles me lancent « Reviens, c'est gratuit ». Je fais mine de n'avoir rien entendu.

En effet, groupe solidaire *versus* observatrice isolée a été une scène à laquelle les deux observatrices ont été souvent confrontées. Si l'on peut imaginer une prétendue force du regard perçant de l'observateur, son infériorité numérique

face à un groupe d'observés peut le mettre en situation de fragilité. Il peut devenir l'étranger et sa légitimité remise en cause, comme en atteste l'interpellation quelque peu abrupte d'un élève de 3ème dans un couloir en direction de NC : « *T'es qui toi ?* ».

La présence des observatrices introduit nécessairement un écart par rapport aux interactions habituelles dans le cadre de l'établissement. Elles ne sont pas « élèves » et donc représentent automatiquement une différence, un regard tiers, qui rend impossible pour les jeunes de fonctionner comme ils font habituellement entre pairs. Elles ne sont pas non plus membres du personnel enseignant ou éducatif, donc investies d'une mission de contrôle ou d'autorité, ce qui laisse aux élèves une plus grande latitude pour se comporter presque comme ils le feraient hors du regard des adultes ; mais en même temps, comment, dans le cadre d'un établissement, croire tout à fait qu'un adulte n'est pas là pour contrôler ? L'adulte est par définition un « porteur de normes », sinon toujours un « entrepreneur de morale » (Becker, 1963) et les élèves ne l'oublient jamais, ni d'ailleurs les observatrices, comme en témoigne cette scène :

> Lycée général Hubble, cours de 2nde : Le leader, Charles, se tourne beaucoup pour parler avec la bande, le dos à la prof. Il rit avec la fille Chloé, ils se touchent constamment. La prof les appelle pour qu'ils arrêtent de parler mais ils continuent, ouvertement impoli et dédaigneux. « Chloé viens ici », la prof signale une chaise plusieurs rangs à distance de la bande, elle résiste, elle répond « mais Madame ce n'était pas moi qui parlais », elle n'obéit pas. Au final, elle se déplace quand même mais non pas à la place désignée par la prof, mais à une place juste devant Charles. Elle se tourne la majorité du temps, son dos est à la prof, son attention portée sur la bande. Derrière le dos de la prof, un garçon se déplace pour prendre la place vide de Chloé parmi la bande. Ils se regardent, contents, satisfaits, petit sourire parce que la prof met très longtemps à se rendre compte de ce qui se passe. Pendant ce temps ils me regardent, je les regarde directement, j'ai l'impression de leur communiquer avec mon regard « je sais ce que vous faites », ils me regardent presque pour vérifier si je vais les encadrer, mettre des limites. Il y a un garçon qui semble dormir sur ses bras, tête sur la table, mais le reste de la classe est bien éveillé mais soumis à la domination de la bande.

Le lycée Hubble n'est pas un lieu où l'on observe beaucoup de chahut, sauf en seconde qui est une classe d'arrivée, où les élèves n'ont pas complètement acquis les codes de comportement supposés signifier l'appartenance à une élite. On voit bien ici les élèves s'interroger sur la place et la position de l'observatrice, mais aussi comment l'observatrice elle-même adopte un comportement qui n'a de « non-participant » que l'apparence, avec l'ambiguïté de ce regard particulièrement parlant.

À plusieurs reprises et dans tous les établissements, les observatrices peuvent faire l'objet d'une agressivité certaine de la part des élèves, sans qu'on puisse bien déterminer s'il s'agit de les attaquer en tant qu'adultes *de facto* porteuses d'autorité, ou au contraire en tant qu'adultes qui s'extraient de la

relation d'autorité. Cette agressivité prend diverses formes : moqueries sur le nom, tutoiement paradoxal (au collège George Eliot, une élève exclue de cours demande à NC : « *Et toi Madame, tu vas bien ?* »), impolitesse délibérée :

> Lycée professionnel Senna, portail : Khadija me salue « Bonjour Madame ça va ? » en petite voix de fille innocente, sa copine (habillée, maquillée, coiffée pareil) me regarde et lui demande à elle « c'est qui celle là ? ».

Au lycée Hubble, l'impolitesse est presque entièrement absente, remplacée par une indifférence marquée, comme si, écrit RW, les élèves savaient déjà distinguer « *ceux qui comptent pour eux et les autres* [qui] *n'existent pas : les adultes qui sanctionnent, les adultes qui notent et ont une influence sur leur avenir, les jeunes dans leur groupe social*. » Une scène de l'internat d'excellence montre le processus de socialisation en cours pour ces jeunes qui viennent de quartiers populaires :

> Lycée général Hubble, étude de l'internat d'excellence : Fatima, une élève, n'enlève pas ses écouteurs pendant l'étude. Elle s'assoit à part, me semble très embêtée d'être là. Pour la première fois depuis que je viens au lycée Hubble, elle parle de moi comme si je n'étais pas présente. Elle demande à Oumar « Elle est qui ? Elle s'appelle comment ? » Il lui répond « ben demande lui ! ».

Par ailleurs, beaucoup d'élèves les ont interrogées sur l'image qu'elles avaient d'eux, comme par exemple cet élève de 4ème lors de son cours de français, au collège George Eliot : « *Alors Madame comment on a été ? On est une bonne classe ?* » Ou encore cette jeune fille : « *On est les mieux, Madame ?* ». Comme les enseignants, les élèves peuvent chercher auprès des observatrices reconnaissance et réassurance narcissique. Ce regard évaluateur, réclamé en même temps que redouté, peut aussi être utilisé dans une dynamique plus complexe de reconnaissance identitaire groupale, au détriment parfois d'un élève en particulier, désigné comme le mouton noir :

> Lycée général Hubble, cours d'acrosport, terminale S : Un garçon de ce groupe s'énerve un peu. Les autres élèves me regardent mal à l'aise. Ils me disent « Notez Madame qu'il est asocial ». Le garçon est mal à l'aise.

Inversement, les observatrices ont pu servir d'alibi à certains élèves :

> Lycée professionnel Senna, atelier : Finalement je parle le plus avec les élèves qui ne sont pas concentrés sur leur tâche mais qui sont distraits, qui font des bêtises, qui se réunissent autour d'une table pour blaguer, papoter. Je discute principalement avec un binôme qui évite à tout coup de travailler, Alex et Mohammed.

> Collège George Eliot, cours de mathématiques, 6ème. Nous remarquons une élève de petit gabarit. Elle est devant nous et se retourne fréquemment en notre direction. Elle nous regarde avec insistance et nous sourit. Elle cherche le contact et nous parle de chose et d'autres : elle nous demande notre origine, notre statut, pourquoi nous observons la classe, etc. Puis elle s'exaspère du bruit que font les garçons.

Dans cette dernière scène, l'observatrice, mal à l'aise par rapport à la professeure qui l'accueillait et dont la classe était déjà bien perturbée, a dû

demander à cette élève d'être moins bavarde, et donc assumer une fonction d'assistante de l'enseignante, qui ne disait rien.

Au-delà de cette question de l'autorité et du jeu avec les règles, la position des observatrices suscite aussi une véritable demande chez les jeunes. Ce n'est pas seulement comme « bon élève » qu'ils cherchent à se faire reconnaître, mais comme sujets. De nombreux élèves se montrent ouverts à la discussion, disponibles pour échanger avec NC et RW, sur leurs soucis, leurs projets, leurs idéaux et leurs relations avec leurs camarades. Encore faut-il qu'elles-mêmes se montrent disponibles, ce qui n'a pas toujours été simple : « observer », est-ce que ça peut inclure « aller vers », et dans quelle mesure ? Comment s'approcher d'élèves isolés, en difficulté, comment susciter la parole sans la téléguider ?

> Collège Sainte Chapelle : La récréation se termine. Je me demande où je vais aller quand j'aperçois deux élèves filles sur le banc du hall d'entrée. L'une d'elle pleure. J'hésite à aller les voir et puis je me lance. Je me présente à elles et elles se livrent très facilement. Celle qui pleure m'explique que…

Le statut d'observateur peut parfois poser des questions éthiques quant à l'intervention ou non dans une situation jugée par l'observateur comme « limite » ou dangereuse pour autrui, comme c'est le cas dans la scène suivante :

> Collège Sainte Chapelle, récréation : Un garçon enferme un élève dans les WC, ce dernier me regarde en me demandant de l'aide, je ne sais pas trop quoi faire, puis-je intervenir ? Ce garçon semblait un peu terrorisé. Heureusement, je n'ai pas eu à me poser longtemps la question car son bourreau a mis fin à son calvaire.

En effet, il est légitime de se demander quand le chercheur peut retirer sa casquette d'observateur pour intervenir en tant qu'individu indigné par une situation qu'il définit comme inacceptable ?

Observer les élèves dans un monde d'adultes

Le premier élément qui nous a frappés dans les réunions de synthèse, et à la lecture des journaux de bord, c'est la grande difficulté éprouvée par les observatrices à respecter la consigne de base, pourtant fort claire : observer les interactions entre élèves. Surtout, mais pas uniquement, dans les premiers temps de l'enquête, les récits sont envahis par les adultes, par exemple les conversations qu'elles ont eues avec tel enseignant, tel surveillant, etc.

On comprend bien évidemment la nécessité de commencer par créer du lien avec les acteurs institutionnels. Les observatrices ont dû s'adapter à chaque établissement dont chacun est organisé par ses propres règles sociales et représentations. Il a fallu prendre le temps de faire connaissance avec le personnel éducatif (surveillants et CPE), de les suivre dans leurs activités quotidiennes, d'apprendre leurs représentations et rapports avec les élèves. Elles ont participé à

des réunions, assisté aux instances institutionnelles, telles que le Conseil éducatif, pris leurs repas au self. Ensuite, après avoir discuté pleinement avec les professeurs dans la salle des professeurs, parfois autour d'un café, elles ont pu poursuivre leurs observations en classe. Ce passage obligé par les adultes comme décideurs a pu se présenter comme plus ou moins ouvert, plus ou moins formel, en fonction de la dynamique propre des établissements et du positionnement du chef d'établissement lui-même. Il est d'ailleurs frappant que la tonalité de l'accueil par les adultes se reflète dans l'accueil par les élèves, chaque établissement ayant bel et bien une atmosphère et une identité qui concerne tous ses acteurs et influe fortement sur les éprouvés de l'observateur.

Néanmoins, ces contraintes factuelles ne nous semblent expliquer que partiellement la difficulté spécifique que NC et RW ont dû surmonter. Tout se passe comme s'il leur avait fallu fournir un effort tout particulier pour parvenir à percevoir les élèves au-delà du filtre que représentaient les adultes dans leur champ de perception, et plus encore, pour reconstituer, à partir de leurs conduites, les points de vue des élèves, leurs représentations du monde et leurs stratégies dans les situations observées. En fait, il semble bien qu'il soit particulièrement difficile de considérer les élèves comme des acteurs sociaux à part entière, et encore plus tentant que d'ordinaire (mais tout aussi erroné !) de les considérer comme des « idiots culturels » (Garfinkel, 1967).

On peut penser aussi que notre consigne était impossible à respecter. Par définition l'ethnographe observe l'organisation du haut en bas et pas seulement ses « strates inférieures » (Payet, 2005). Mais surtout, les élèves n'existent, *en tant qu'élèves*, que dans le cadre de l'univers dessiné par les adultes. Au fond, l'objectif consistant à les observer eux, isolément en quelque sorte, comporte une dimension paradoxale qui nous est apparue très tôt dans le déroulement du travail.

Dans une toute autre perspective, on doit aussi remarquer à quel point il est difficile et peu spontané, quand on est adulte, de s'identifier aux éprouvés des enfants… Cette difficulté réside tout d'abord dans l'écueil le plus commun pour tout chercheur : celui de parvenir à se mettre totalement à la place de l'autre… Si l'empathie est un des chevaux de bataille des observateurs, elle n'est jamais atteinte complètement car c'est toujours un « je » qui regarde et donc qui voit la réalité avec une grille de lecture particulière et en l'occurrence ici, une grille d'adulte. Par ailleurs, cette difficulté d'identification aux ressentis des enfants pourrait résulter du fait que le groupe enfant n'ait pas la même place et donc pas les mêmes droits que le groupe adulte dans la société (Delphy, 1995). Ce droit à deux vitesses contribuerait à rendre ces enfants moins visibles.

Inversement, on doit aussi remarquer à quel point, pour l'une des observatrices au moins, ce travail a douloureusement remobilisé des éprouvés de

sa propre enfance, notamment dans le registre du rejet et de la hiérarchisation. L'observation des processus de catégorisation sociale et de bannissement laisse percevoir les sentiments de honte que les élèves essaient à tout prix d'éviter. Si au lycée professionnel RW a ressenti l'effet déprimant de subir l'assignation à une place défavorisée, au lycée d'élite elle a éprouvé elle-même l'invisibilité de ceux qui n'appartiennent pas à la communauté des puissants.

Les élèves du lycée professionnel, établissement dit de relégation, étaient en majorité issus d'une immigration postcoloniale et ils revendiquaient un statut social et une identité de non-Français. L'origine étrangère d'une des enquêtrices a fait que ces élèves, qui se présentaient comme des étrangers à eux-mêmes car leurs repères identitaires étaient ceux des Français qu'ils considéraient en même temps comme leurs ennemis, ont pensé qu'elle faisait partie de leur cercle de rêves, de projections positives d'un lieu idéalisé ailleurs. À partir de cette relation transférentielle, elle a eu accès à une intimité de leur souffrance qui n'avait pas cours dans l'établissement d'élite. Au contraire, dans le lycée de prestige, le regard que l'établissement portait sur elle, notamment le manque de regard car elle a été invisible à leurs yeux, réveillait ce sentiment de honte qui s'impose par le pouvoir du regard porté par l'autre. Ici elle a vécu au plus près l'élément désocialisant de la honte, du bannissement du sujet d'un cercle social. Entre garçons en milieu défavorisé, la honte se cristallise autour du risque du féminin, donnant lieu ainsi à une virilisation importante. Entre garçons de milieu aisé, la honte opère autour de l'accès au pouvoir social qui se traduit par la scolarité (elle-même hiérarchisée de manière institutionnelle et reproduite par leur discours et identifications) aussi bien que par un habitus corporel de privilège (sportif, svelte, bien habillé). Le désir de répondre aux normes genrées apparaît ainsi comme un désir tout d'abord de ne pas subir le bannissement social, le risque d'anéantissement du sujet au regard de l'autre (Tisseron, 2006). La menace d'être porteur de la honte fonctionne en tant qu'opérateur des normes qui varient selon les attributs sociaux. Cette dialectique entre la capacité de rendre inexistant l'autre, ou la menace d'être rendu inexistant par l'autre, s'organise par la peur d'être assigné en tant que honteux.

L'objet du fantasme

Les élèves

Lorsqu'ils s'adressent à elles ou montrent clairement qu'ils prennent en compte leur présence, les élèves ne cessent de solliciter les observatrices par rapport à leur âge, à leur genre, et à leur position institutionnelle. Femmes, et

perçues comme « jeunes adultes », elles occupent structurellement une position ambiguë qui occasionne de nombreuses oscillations.

Dans le cas de RW, cette position ambiguë se complique d'une circonstance relativement fortuite mais qui a eu un grand poids dans ses interactions avec les élèves du Lycée professionnel Senna : elle est originaire de la côte ouest des États-Unis. Ce trait a suscité chez les jeunes de milieu populaire une curiosité extrême et même une certaine fascination, comme en témoigne la remarque d'une élève : *« Elle parle bien le français pour une américaine ; t'as vu son accent, c'est comme à la télé »*. Fascination d'ailleurs ambivalente dans ce cas précis, puisque l'élève parle de Rebecca, devant elle, comme si elle n'était pas là, et la regarde « *de haut en bas* »… Cet accent peut aussi être utilisé pour engager la conversation ou pour lui donner un ton galant : « *J'aime trop l'accent, votre accent est trop joli* », dit Mohamed à RW, exemple d'un thème qui revient souvent dans les propos masculins au lycée professionnel Senna, et qui conduit progressivement l'observatrice à une véritable exaspération ! Les élèves du lycée général Hubble, en revanche, se sont peu intéressés à cette question, à la grande stupéfaction de RW qui écrit dans le compte rendu de sa troisième visite[222] :

> Lycée général Hubble, troisième visite de RW : Pour l'instant, personne ne m'a demandé d'où je viens ! Personne ne m'a demandé d'où venait mon accent ni quel était mon parcours ! ! Pourquoi ?? Ils sont occupés par d'autres choses, telles que la réussite de leurs élèves et d'avancer dans leur liste de choses à faire? Ils n'ont pas des visions irréalistes des États-Unis ?

En effet, il faut dire qu'ils ont bien plus que leurs collègues l'occasion de voyager, de parler anglais, et une maîtrise bien supérieure de la réserve et de la distance qui caractérisent les interactions entre gens « bien élevés »… Là aussi, RW n'est pas sans une certaine incrédulité au départ…

> Lycée général Hubble, réfectoire, quatrième visite de RW : Ch. ne représente certainement pas la majorité des élèves au Lycée Hubble, néanmoins, notre discussion à table est beaucoup plus approfondie que celles entretenues avec les élèves du Lycée Senna, et se déroule surtout à partir d'une interaction basée sur le respect mutuel. Ch. ne semble pas me voir en tant que femme, plutôt en tant que « adulte » ou « professeur ». La relation semble être basée sur la hiérarchie et non pas sur la différence de sexe.

Le fait que les deux observatrices soient des femmes, jeunes trentenaires donc à mi-génération des élèves qui peuvent aussi bien les voir comme jeunes que comme vieilles, et fort séduisantes l'une et l'autre de l'avis général, a pesé très

[222] Les observations au lycée général Hubble n'ayant commencé qu'au mois de janvier, RW y arrive après trois mois de pratique au lycée professionnel Senna, elle est donc déjà bien « socialisée » chez les élèves de milieu défavorisé, d'où sa surprise !

lourd dans leurs interactions avec les garçons, surtout les lycéens, surtout en milieu défavorisé, mais pas uniquement. Ainsi, dès sa troisième visite, NC est accueillie par un collégien en ces termes :

> Collège George Eliot : — Vous êtes qui ? — Je suis une stagiaire — Oh Madame vous êtes belle pour une stagiaire. Franchement vous êtes sexy

Le « *pour une stagiaire* » ne laisse pas d'être ambigu… Allusion au statut ou plus largement à la différence de génération qui devrait *a priori*, pour ce collégien, exclure la séduction ? Le garçon ici cherche visiblement à en imposer, notamment devant ses condisciples.

Ce type d'apostrophe est extrêmement fréquent au Lycée professionnel Senna, allant de remarques plutôt légères (*« vous avez des jolis yeux madame », « vous êtes jolie madame »*, etc.*)* à des remarques plus crues (« *elle est bonne celle-là* », à propos de l'observatrice, en faisant en sorte qu'elle entende) ou à des attitudes encore moins secondarisées que la parole :

> Lycée professionnel Senna, cours de sport : Mme L. [enseignante] m'indique un garçon qui, comme son groupe entier, se tient dans une posture de grand macho qui domine l'espace. À la fin du cours, quand ils repassent devant moi il me regarde sincèrement comme si on était dans un jeu de séduction. Le regard du désir, du type vraiment comme un objet. Je suis impressionnée qu'il ose montrer ce désir à une femme qui a quinze ans de plus que lui, dans ce cadre scolaire, devant les profs. Code social que je ne comprends pas.

Ce qui impressionne l'observatrice, c'est que le désir ici n'est pas joué, alors qu'il est le plus souvent objet de plaisanterie, ou même présenté comme une sorte de défi à l'adulte, comme si l'élève mettait l'adulte au défi de le croire :

> Lycée professionnel Senna, cours de logistique : Des garçons se parlent et me regardent, je me méfie d'un en particulier. Il me fait un clin d'œil « ça va ? ». Il me drague mais j'ai l'impression qu'il se moque de moi en même temps. Je rigole et je lui dis « n'importe quoi ! » et il éclate de rire. [Un peu plus tard] Il me tend une barquette de cookies mais l'enlève super vite juste quand j'allais en prendre — il éclate de rire avec son copain — « c'est une petite blague de fin d'année », je réponds « j'ai compris ». Je sens que son ton de drague s'est officiellement transformé en ton de moquerie, blague.

C'est que d'une façon générale les adultes doivent, c'est une nécessité autant qu'un impératif aux yeux des élèves, s'assumer comme adultes au risque de se faire remettre vertement à leur place :

> Collège George Eliot : Une fille m'interpelle : « Toi Madame, tu sais danser comme Mickael Jackson ? ». J'exécute un petit pas de danse et les fais rigoler. Ils ne s'y attendaient pas. Un autre me dit : « T'es vieille, t'as des cheveux blancs ! ».

D'ailleurs, si certains garçons peuvent, sur un mode plus ou moins ludique ou ironique, « draguer » les chercheuses, on observe aussi souvent l'expression d'une sorte de fantasme œdipien, toute interaction entre une chercheuse et un adulte étant interprétée dans le registre de la séduction.

> Lycée professionnel Senna, réfectoire : Quand je rejoins I. [un surveillant] à table, des garçons de la classe le complimentent : « bien joué I. ! » parce qu'il mange avec moi. Encore une fois j'observe comment ils ne savent pas interagir avec moi en tant que personne, je suis un objet que I. a gagné ou bien l'objet de leur blagues (il y a un ton ironique, ils se moquent de moi).

Ce fantasme est clairement favorisé par l'attitude parfois ambiguë des adultes eux-mêmes, comme on va le voir un peu plus loin…

L'ambiance est bien différente au lycée Hubble, où ces incidents semblent absents. Les élèves, dans leur majorité, ignorent l'observatrice et s'abstiennent en tout cas de flirter avec elle. En revanche, elle note à plusieurs reprises qu'elle se sent provoquée par les regards de certaines filles :

> Lycée général Hubble, cours de sport : Dans les couloirs des vestiaires, ils se parlent constamment mais avec des voix plutôt basses, des petits rires assez sages s'expriment, ils se touchent peu, ils sont polis, me semblent heureux. La majorité ne fait pas attention à moi, avec l'exception de deux filles, particulièrement maquillées et habillées en tenue de sport moulante – elles me regardent pour m'évaluer du haut jusqu'en bas, sorte de rivalité.

On ne trouve qu'une seule scène de séduction dans cet établissement, et la formulation en est intéressante puisqu'on a peine à discerner les faits de leur interprétation.

> Lycée général Hubble, bureau de la Vie Scolaire : un élève est en train de remplir des fiches d'absence pour les faire valider par le Bureau de la Vie Scolaire. Il explique « Je suis en train de justifier mes absences. J'ai fait un cauchemar, vous voulez que je vous le raconte ? » Puis il se met à raconter son rêve ! « J'allais tomber dans un trou, ensuite il y avait ma mère mais en fait c'était ma sœur ». Ensuite il me dit : « C'est dommage que vous n'étudiez pas des prépas [classes préparatoires] parce que j'aurais bien aimé être dans votre étude ». Je trouve qu'il flirte un peu ce qui me montre encore une fois cette confiance issue du privilège, il sait qu'il appartient à la classe dirigeante, ne stresse pas au sein du lycée. « Je suis déjà en train de vous étudier » je lui réponds, grand sourire. Un des CPE vient le réprimander car « on voit ton slip et c'est vulgaire, monte ton pantalon » et l'élève le fait tout de suite. Je trouve que cet élève ne montre pas de « peur » de l'autorité du tout, même s'il respecte la demande du CPE. Il a un air très arrogant, « j'ai pas entendu mon réveil vous savez que la neige fait tomber la pression donc mon corps n'était pas au rythme habituel ».

Ici, l'élève s'appuie sur sa maîtrise d'un certain humour intellectuel pour engager une conversation pratiquement à égalité, et pour obéir à un ordre direct sans pour autant se soumettre. Dans cet établissement de prestige, les élèves ont traité l'observatrice en tant qu'adulte représentant l'autorité. Garçons et filles pouvaient jouer avec elle sur le registre de la séduction ou de la rivalité, mais les garçons au moins faisaient preuve d'assurance, comme d'un certain savoir-faire avec l'autre sexe : on les sent confiants, solidement adossés à leur position sociale favorisée, à leur habitus de (futurs) puissants.

En revanche, dans les établissements défavorisés, les élèves ont traité les observatrices davantage comme des jeunes. Leur présence a été l'objet de

beaucoup de moqueries, d'une sexualisation pour les garçons et perçue parfois comme une menace pour les filles. Les garçons, aussi bien que les enseignants hommes, les ont très régulièrement mises à une place de « fille », objet sexuel et d'ironie à la fois, place nettement infériorisée, peut-être à défaut d'autre possibilité de construire un lien social.

Le personnel

Là encore, en effet, le fait que les chercheuses soient femmes, jeunes et séduisantes a sans cesse mis en forme la relation avec les adultes, surtout les hommes, et surtout, on pouvait s'y attendre, en milieu populaire, mais pas exclusivement.

Ainsi, le directeur adjoint du collège George Eliot, faisait souvent des compliments à NC quand il la croisait dans le couloir : « *Bonjour, vous êtes radieuse, cela fait plaisir à voir !* ». Les professeurs masculins du même collège lui parlent souvent de son sourire ; et lors d'une démonstration par des pompiers lors d'une journée « Sécurité routière », ils suggèrent : *« Ah, elle reste là car il y a les beaux pompiers ! »*. Et certains vont jusqu'à des propositions tout à fait précises :

> Lycée professionnel Senna, conversation avec un professeur de sport :
>
> — « je descends dans le midi moi, planche à voile […] tu veux venir ? je suis libre, viens dans le midi… enfin je sais que t'es pas libre et tout mais moi je suis divorcé ! Il y a peu de femmes qui font de la planche à voile ou bien elles sont » (geste style « baraquées »). Il me touche sur mes bras, sorte de mini accolade qu'il se permet de faire ! J'aime bien comment il pense que la seule raison pour laquelle je ne descendrais pas dans le midi avec lui est parce que je ne suis pas libre. Quelle présomption ! Sans parler du fait qu'il doit avoir à peu près trente ans de plus que moi ! Je suis contente quand il part faire du vélo.

Certains enseignants d'atelier, au Lycée professionnel Senna, accumulent les remarques sexualisées, conformément à la « virilité défensive » qui règne dans leur métier (Dejours, 1998). Ils ont d'ailleurs proposé à RW de faire réparer sa voiture par les élèves dans le cadre du cours pratique, ce qui colore la relation de façon bien particulière… L'identification est particulièrement forte entre ces enseignants et leurs élèves garçons, comme en témoignent ces quelques scènes :

> Lycée professionnel Senna, atelier :
>
> Quand ils entendent mon accent, un élève me dit « comment dire en anglais les anglaises sont belles elles sont trop jolies les anglaises ».[…]Au contraire total du ton respectueux et doux de M L. [prof de mécanique], le « chef » de Carrosserie (parce qu'il n'a pas de responsabilité plus importante en Carrosserie que les autres mais il prend le rôle de chef) est très ironique et n'interagit qu'avec des blagues négatives : « Bonjour, on s'est vu la semaine dernière » je lui dis ; « oui mais la semaine dernière est la semaine dernière et devant les femmes je me souviens de rien ».

> Quand je me présente au début de l'heure je dis à un groupe « je ne crois pas qu'on s'est déjà vus » et M B. (prof) leur suggère : « ben non vous vous seriez souvenu si une aussi jolie fille vous a observé » « ben ouais » ils répondent. Je trouve qu'ils parlent de moi comme si je n'étais pas présente devant le groupe. Je joue le jeu (sourires, rires) tout en observant comment la femme devient objet d'interaction entre ce prof paternaliste et « ses gosses ». Duplicité du dedans et dehors.
>
> Je passe en Carrosserie pour remercier les profs de l'intervention qu'ils ont fait sur ma voiture et de demander comment se sont passées leurs vacances. Je discute avec le prof principal et son collègue vient me dire bonjour « j'étais en train de la draguer, dégage » il lui dit. Ha ha, blague sexiste que je trouve de moins en moins rigolote. Les élèves en Carrosserie me regardent comme si j'étais une extra-terrestre, je me sens dévoilée par leur regard.

On trouve ce phénomène d'identification aux élèves garçons de façon très marquante aussi chez les personnels « de proximité », surveillants, agents de médiation, etc., et ceci même chez les femmes. Ainsi, dans la scène précédemment exposée, où NC se fait apostropher par un élève « vous êtes belle pour une stagiaire. Franchement vous êtes sexy », la surveillante qui se trouve à côté de l'observatrice se contente de sourire… comme les copains de ce garçon, qui assistent à la scène eux aussi… Notons que dans sa première formulation, le journal de bord ne mentionnait pas le sourire de la surveillante. NC l'a ajouté à la suite d'une réunion où elle nous racontait la scène, dans un après-coup.

À des degrés un peu différents, les deux observatrices, d'abord flattées, sont progressivement de plus en plus choquées, irritées, par ces comportements qui peuvent apparaître dans un premier temps comme agréables ou, de la part des adultes, plus ou moins « naturels ». Évidemment, il est toujours plus plaisant d'entendre un jugement appréciatif à son égard que l'inverse… Mais à y regarder de plus près, ce discours à la forme *a priori* sympathique en dit long sur l'image et la place qu'on a réservées aux observatrices jugées davantage sur leur potentiel physique qu'intellectuel, ce qui n'est pas très valorisant pour de jeunes chercheures !

Du reste, si la relation de confiance qu'établit le chercheur avec son terrain se gagne lentement et à tâtons, on comprend aisément qu'il n'a pas été facile pour les deux enquêtrices, ni de répondre avec fermeté aux commentaires sexistes de certains observés, ni de jouer le jeu en « faisant la femme » de bonne grâce et sans réserve… L'équilibre est toujours difficile, entre sincérité et adaptation…

Travailler en équipe…

Le journal de terrain est essentiellement une traduction de ce qui a été observé, les formulations, si descriptives qu'elles se veulent, comportent toujours une dimension axiologique, et même si les rédactrices cherchent à en dire le plus possible, il leur est impossible d'être exhaustives. Les discussions en équipe

constituaient l'espace dans lequel émerge « l'après-coup ». Elles ont réveillé du vécu qui échappait aux enquêtrices au moment de la prise de notes. Les discussions ont eu ainsi une double fonction : une élaboration théorique aussi bien que l'émergence de ce qui a été refoulé. Le travail en équipe est un « accoucheur d'idées » ! Dépasser le cloisonnent des disciplines est salutaire et porteur d'une vision holistique intéressante. Parfois même, il nous arrivait de nous mettre d'accord sur des « méta-concepts » transcendant les différences et qui satisfaisaient tout le monde. Quelle satisfaction de nous mettre d'accord ! Mais parfois, chacun peinait à sortir de son champ disciplinaire, la discussion tournant à un « combat d'ego ». Il fallait éviter de se laisser paralyser par les frustrations des uns et des autres.

La discussion collective permet donc d'aller un peu plus loin, mais seulement dans une certaine limite : les discordances liées à la pluri-disciplinarité, aux affiliations idéologiques des membres de l'équipe aussi, aux sensibilités différentes de chacun-e, compliquent singulièrement les débats, mais d'un autre côté les consensus groupaux trop faciles peuvent faire symptôme de pactes dénégatifs également dangereux pour la recherche.

CONCLUSION

Ce travail met en évidence le caractère vraiment fictionnel de la neutralité. Les observatrices ne peuvent jamais s'abstraire du fait qu'elles sont des instruments dans les relations complexes qui opposent et allient à la fois élèves *vs* adultes, direction *vs* enseignants *vs* personnel éducatifs, etc. La place qui leur est désignée représente une distance sociale imaginée, projetée, stratégique, à la fois trop proche et trop étrangère (Weber, 2013). Plus largement l'équipe de recherche ne peut ni s'abstraire de ses présupposés (pluri-)disciplinaires et théoriques, de ses grilles de lecture, ni ignorer les enjeux institutionnels de son travail tant pour les chercheurs (prestige, influence, carrière, etc.) que pour les acteurs du terrain en quête de reconnaissance, de réponses, de remèdes, etc. Toute la difficulté, et tout l'intérêt épistémologique de ce travail, consiste à transformer ces contraintes en connaissance, une connaissance impliquée, située, et qui assume de l'être.

Le point le plus important est sans doute la manière dont, dans cette recherche, s'articulent les différences de sexe et de génération. Parce qu'elles sont jeunes et femmes, les observatrices ont pu expérimenter directement la parade virile des garçons et la façon dont certains adultes la partagent ou la soutiennent

explicitement ou implicitement : professeurs d'atelier ou de sport, mais aussi surveillants et, c'est plus surprenant, surveillantes. Les bagarres et autres défis virils entre garçons sont réprimés, mais des comportements qu'on pourrait interpréter comme harcèlement sexuel sont accueillis avec bienveillance. Lorsqu'un élève « drague » une observatrice de trente ans sous le regard complaisant des autres adultes, tout se passe comme si le rapport hiérarchique habituel entre adulte et enfant était troublé. Sans doute, ce sont des « adolescents » face à une « jeune adulte », ce qui peut expliquer partiellement ce jeu possible à la limite des catégories. Mais on retrouve surtout ici un phénomène comparable à celui qu'analyse Héritier (1996) à partir des terminologies de parenté concernant le rapport de germanité : alors que les frères et sœurs appartiennent concrètement à la même génération, les terminologies utilisées dans de nombreux systèmes de parenté donnent au frère un avantage hiérarchique qui lui fait, en quelque sorte, gagner une génération[223], c'est la valence différentielle des sexes. Le processus adolescent de défi aux adultes vient ici directement mettre en œuvre le système de sexe-genre (Rubin, 1975).

Les éprouvés des observatrices donnent aussi des informations précieuses sur les questions liées à la classe sociale et à son impact dans la réalité psychique des sujets et dans la dynamique collective des établissements. Les chercheuses se voient attribuer une place, et simultanément prennent place, dans un système complexe d'échange symbolique dont l'objet est la transmission et la construction de normes et de places sociales. En milieu défavorisé, cet échange implique l'adhésion commune de la plupart des adultes et des élèves à une hiérarchie sexuée ; l'observatrice, assignée à son genre, est objet de l'échange. En milieu privilégié, le système sexe-genre se structure sur le pouvoir de la classe sociale : les filles comme les garçons doivent adhérer aux normes de la réussite scolaire qui leur assurerait la place qui en fait leur est déjà réservée ; les adultes représentent l'autorité qui régule cette trajectoire sociale mais l'observatrice, extérieure à cette circulation du pouvoir, est donc invisible.

Ainsi, nous espérons avoir montré l'intérêt de croiser concepts cliniques et socio-anthropologiques, et plus largement la portée heuristique de l'implication du chercheur dans les recherches par observation ethnographique, en particulier sur le terrain des établissements d'éducation. L'articulation entre différentes identités sociales, ici genre et classe sociale, est un objet tout à fait privilégié de cette approche.

---

[223]En Occident, si ces phénomènes terminologiques n'existent pas, l'autorité supposée du frère sur la sœur reste, dans de très nombreuses familles et contextes sociaux, une réalité tout à fait quotidienne.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABRIC, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. *In* Abric J.-C. *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville-Saint-Agne, Érès.

AUGÉ, M. (1994). Pour une anthropologie des mondes contemporains. Paris : Aubier.

BACHELARD, G. (1966). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF.

Bardin L. (1977) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

BÉAUD, S. (1996). Les 'bacs pros', la 'désouvriérisation' du lycée professionnel. *Actes de la recherche en sciences sociales*. *114*, 21-29.

BECKER, H. S. (1985). Outsiders. Etudes de la sociologie de la déviance. Paris : Métailié.

BENGUIGUI, G. (2000). L'observation des incidents et des crises. *Sociétés contemporaines*. *40*, 135-150

BIZEUL, D. (2007). Que faire des expériences d'enquête ? Apports et fragilité de l'observation directe. *Revue française de science politique*. *1* (Vol. 57), 69-89.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

CARBONNE, N. (2010). *Les mutilations sexuelles féminines*. Paris : Berg International.

CICCONE, A. (1998). *L'observation clinique*. Paris : Dunod.

D'Unrug M.-C. (1974). Analyse de contenu et acte de parole, de l'énoncé à l'énonciation. Paris : Ed. Universitaires.

DEJOURS, Chr. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Seuil.

DELPHY, Chr. (1995). L'état d'exception : la dérogation au droit commun comme fondement de la sphère privée. *Nouvelles Questions Féministes 4*, Vol. 16, 73-114.

DEVEREUX, G. (1967). From anxiety to method in the behavioral sciences.Trad. (1980). De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris : Aubier.

FAVRET-SAADA, J., CONTRERAS J. (1981), Corps pour corps : enquête sur la sorcellerie dans le bocage, Paris : Gallimard.

FAVRET-SAADA, J. (1990). Être affecté. *Gradhiva*. *8*, 3-9.

GARFINKEL, H. (1967). Studies in Ethnomethodology. Trad. (2007).Recherches en ethnométhodologie. Paris : PUF.

GAULEJAC, V. de. (1987). *La névrose de classe*. Paris : Desclée de Brouwer.

GUIGUE,M. (2012). L'émergence des interprétations : une épistémologie des traces. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*. *4* (Vol. 45), 59-76.

HERITIER, Fr. (1996). Masculin/féminin. 1, La pensée de la différence. Paris : O. Jacob.

HOGGART, R. (1957). The uses of literacy.Trad. (1970). La Culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre. Paris : Éditions de Minuit.

HUGHES, E. (1996, 1ère éd. : 1960). La place du travail de terrain dans les sciences sociales. *InLe regard sociologique*. Paris : EHESS.

JORION, P. (1974). Quelques réflexions sur les conditions de l'enquête de terrain en anthropologie sociale. *Revue de l'Institut de sociologie*. (4-4), 619-639.

JODELET, D. (2003). Aperçus sur les méthodes qualitatives. In Moscovici, S. et Buschini, F. *Les méthodes des sciences humaines*, 139-162. Paris : PUF.

LATOUR, B. (1994). Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail. n° 4*, 585-607.

LÉVI-STRAUSS,C. (1950). L'œuvre de Marcel Mauss. *Cahiers internationaux de Sociologie. VIII*, 72-112.

MALINOWSKI,B. (1989, 1ère éd. : 1922). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard.

MARCHIVE, A. (2012). Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle. 4* (Vol. 45), 77-94.

MERCADER, P. (2011). Pour une heuristique de la partialité. *In* Gaillard, G., Mercader, P., Talpin, J.-M. (Dir.). *La partialité comme atout dans les sciences humaines* (15-29). Paris : Inpress.

PAYET, J.-P. (2005). Moralisme et expertise : la double tentation de l'ethnographie. *Education et sociétés. 2* (n° 16), 167-175.

PINCON, M., PINCON-CARLOT, M. (1997). *Voyage en grande bourgeoisie : journal d'enquête*. Paris : Presses Universitaires de France.

RUBIN, G. (1998). The Traffic in Women : Notes on the « Political Economy » of Sex. Trad. (1975). L'économie politique du sexe : transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre. Université Paris-7 **:** Cahiers du CEDREF.

TISSERON, S. (2006). De la honte qui tue à la honte qui sauve. *Le Coq-héron. 1*(n° 184), p. 18-31.

VIENNE, P. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire ? *Education et sociétés. 2* (n° 16), 177-192.

WACQUANT, L. (1994). Le gang comme prédateur collectif. *Actes de la recherche en sciences sociales*. (101-102), 88-100.

WEBER, R. (2013). Entrer chez les autres : un processus de négociation d'entrée sur le terrain. *Recherches qualitatives*. Hors-Série ; Du singulier à l'universel (n° 15), 1-13, http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

WITTIG, M. (1982). Avant-note au recueil de Djuna Barnes. *La passion*. Paris : Flammarion.

CONDUITES ENTRE ELEVES : COMMENT EVENTUELLEMENT LES CARACTERISER COMME VIOLENTES ? PRENDRE EN COMPTE LE GENRE POUR COMPRENDRE

ANNIE LECHENET

UNE DEFINITION PHILOSOPHIQUE CLAIRE ET NETTE

Les philosophes peuvent s'étonner des interrogations actuelles sur la violence. Car eux, qui peuvent dire, avec Éric Weil, que « la non-violence est le point de départ comme le but final de la philosophie » (Weil, 1985 : p. 59) – ils savent bien que la notion de violence est plutôt saisissable, au moins depuis Kant, or c'est bien la pensée kantienne qui est par chance la référence fondatrice de notre institution scolaire et éducative depuis Jules Ferry et Ferdinand Buisson. L'analyse kantienne du contenu de l'impératif catégorique permet en effet de donner un fondement objectif à cette notion de violence, qui ne peut être que l'inverse du respect de la personne humaine, elle-même définie comme cette entité moralement inviolable qui doit être absolument respectée par le fait que l'on « traite [en elle] l'humanité comme une fin, et jamais seulement comme un moyen » (Kant, 1987 : p. 294). C'est pourquoi, à cette proviseure d'un lycée professionnel qui, lors d'un entretien de notre enquête, hésite sur la signification des termes de « pute », « salope », « enculé-e », et autres… qu'elle entend proférés chaque fois – ou presque - qu'elle passe dans la cour de son établissement à proximité d'un groupe d'élèves, le philosophe dira : « atteinte à l'intégrité de la personne humaine », c'est-à-dire « violence ». Il peut préciser qu'en l'occurrence l'atteinte portée par ce type d'insulte est psychologique et morale. Mais si l'adulte intervient dans ce groupe d'élèves pour leur signifier que la violence est interdite dans l'école, il y a bien des chances que tous et toutes s'étonnent et l'assurent, aussi bien celles ou ceux qui ont émis ces termes que celles ou ceux qui les ont reçus, qu'il n'y a nulle violence entre eux, mais seulement leur jeu, et selon leur façon de parler à eux. L'intervention de l'adulte n'est-elle pas alors totalement en porte à faux, voire contreproductive ? Et fondamentalement, si l'on se soucie de juste éducation, ne vaut-il pas mieux préserver ce jeu ?

MAIS DES REALITES AMBIGUËS

Une autre proviseure nous rapporte cependant l'étonnement inverse : alors qu'elle reçoit deux lycéennes déléguées de classe dans son bureau, elle leur parle de termes injurieux employés à son égard sur des sites internet par certains élèves du lycée, et des sanctions qu'elle a fait prononcer à leur encontre. Les lycéennes lui signalent alors (sur un ton que la proviseure ne nous décrit pas) que pour leur part, elles sont ainsi « traitées » tous les jours… « Mais nous, on nous le dit tous les jours, « pute », « salope » ! », remarquent-elles. Le philosophe l'avait bien dit : ces termes, ce sont des insultes, leur emploi constitue une violence, qui demande ici à être traitée sur le mode éducatif. Mais pourquoi ne sont-ils pas aisément, et couramment, perçus comme tels ? Et pourquoi la grande majorité des élèves qui s'estiment victimes de violence de la part d'autres élèves n'en font-ils pas part à des adultes de l'établissement scolaire ? (Bellon et Gardette, 2010)

La notion de violence déduite de la philosophie kantienne de la loi morale fonde sans doute la détermination de critères objectifs de ce que nous pouvons nommer « violence ». Mais elle ne suffit pas à garantir que l'on pourra éviter les dangers de ces deux écueils opposés qui, tels Charybde et Scylla, menacent les personnes soucieuses des enjeux éducatifs dans nos établissements scolaires, principalement quand il s'agit des conduites des élèves entre eux : d'un côté de l'isthme, ne pas interpréter comme violentes des conduites qui devraient l'être, ou même ne pas les percevoir, donc ne pas les traiter comme telles et les laisser s'installer jusqu'au risque d'anomie morale ; de l'autre côté, inversement, déterminer et traiter comme violentes des conduites qui sont peut-être véritablement seulement des jeux, ou des conduites anodines, liées à la culture des adolescentes, et/ou aux nécessités de la construction de leur identité sexuée. D'un côté le risque d'être coupables de carences éducatives, tant vis-à-vis des victimes que des agresseurs, ainsi que du groupe institué sous la loi scolaire dans ses dimensions morale, symbolique et juridique ; de l'autre le risque d'empiéter indûment sur des conduites qui, comme jeux, devraient au contraire être préservées car porteuses de développement des enfants et adolescent-es.

Il y a là sans doute d'abord l'écart – nécessaire et nécessairement immense – entre une idée philosophique, c'est-à-dire, en d'autres termes, un idéal, un horizon nécessaire de la pensée humaine, et la réalité empirique et quotidienne, dans son infinie particularité et complexité. Mais précisément, l'usage sans questionnement d'une telle idée dans la réalité empirique et quotidienne risquerait bien de produire l'effet inverse de celui qui est escompté : à vouloir mesurer la violence à l'aune d'une exigence démesurée, c'est l'ensemble de cette réalité qui pourrait alors être caractérisée comme « violente », nous privant ainsi de tout critère de

détermination utilisable dans le métier que nous avons à exercer quotidiennement. Comment caractériser, et dans la pratique concrète et quotidienne d'un établissement scolaire, ces conduites qui sont alors sans doute toutes des « atteintes à l'intégrité de la personne humaine » ? Car si nous ne devons pas traiter « ni en autrui ni en en nous-même l'humanité […] seulement comme un moyen », il reste que dans la réalité nous traitons peut-être d'abord les autres, et nous traitons nous-mêmes, comme des moyens – et qu'en est-il de l'humanité comme fin, du respect de la personne humaine ? Qui peut le dire, dans l'ordre de la réalité empirique, des phénomènes ?

LA NECESSITE D'UNE APPROCHE PLURIDISCIPLINAIRE

Ce sont alors les sociologues et les psychologues, les psychologues sociaux, les linguistes, les historiens, parfois les biologistes, qui sont interrogé-es – comme nous le faisons dans notre équipe, constituée dans le risque de la pluridisciplinarité et l'espoir de l'interdisciplinarité. Et loin de se détourner de ce point de départ philosophique, c'est bien à partir des enjeux éducatifs qu'il permet de prendre au sérieux que s'est élaborée la recherche, actuellement en cours, dont cet article vise à présenter la démarche méthodologique et épistémologique ; en lien avec ses principales hypothèses.

Le point de départ de cette recherche a été empirique : nous avons recueilli les témoignages de 130 personnels d'établissements d'enseignement du second degré, principalement infirmier-es, assistant-es de service social, CPE, quelques enseignant-es, qui tous, lors de stage de formation continue, faisaient état d'un sentiment de grande fatigue, et même d'usure, mais aussi de perplexité, devant un certain nombre de conduites, souvent petites, mais généralisées, conduites verbales « prenant le féminin pour insulte » (Moïse, 2002 : p. 48), de conduites verbales ou corporelles sexualisées, ce qui évoque immédiatement un climat général de sexisme, dépassant même la question du harcèlement, ainsi que des violences graves, coups et même parfois viols, le plus souvent extérieurs à l'établissement, mais dont l'écho, et peut-être la rumeur, avec ses interprétations souvent défavorables aux jeunes filles victimes, envahissent l'espace scolaire. Dans tous les cas l'institution est désemparée, traversée de décalages non seulement dans les perceptions, mais même dans les interprétations, en termes de violence ou non. Tel professeur déclare à une de ses collègues qu'il ne voit rien, alors qu'elle s'étonne des gestes de ses élèves garçons touchant constamment les filles, leurs cheveux, leurs seins, dans les couloirs ou dans la classe ; telle

proviseure aurait semble-t-il tenté d'étouffer une affaire d'agression sexuelle grave à l'égard d'une jeune fille, organisant seulement le changement d'établissement de la jeune fille. Dès lors il nous a semblé que ces questions pouvaient être éclairées par la prise en compte de rapports non pas seulement de sexe - ce qui serait purement lié à la mixité – mais bien de genre, de mise en œuvre de constructions de masculin(s) et de féminin(s) à l'intérieur même des établissements scolaires, et d'une manière qui leur est sans doute spécifique.

Je présenterai d'abord comment nous appréhendons les difficultés générales liées, non pas à la constitution d'un objet « violences », mais, plus prudemment, à l'appréhension des questions de violences dans le cadre scolaire.

Puis j'aborderai plus précisément la démarche choisie à l'égard de notre objet spécifique d'étude. Car à l'intérieur de ce cadre scolaire, ce sont les conduites des élèves entre eux qu'il nous semble important d'étudier, parce que les questions posées en termes d'enjeux éducatifs en rendent nécessaire une meilleure connaissance – et ce sont les hypothèses du genre qui nous semblent le mieux à même d'éclairer ces conduites, dans leur signification. Cet aspect particulier des relations scolaires nécessite des méthodes pertinentes et rigoureuses. Comment déterminer avec le moins de risques d'erreur possible le caractère « violent » ou non de certaines conduites des élèves entre eux ? Par quelles démarches et méthodes, à l'aide de quelles hypothèses ?

DES DIFFICULTES LIEES A L'APPREHENSION DES QUESTIONS DE VIOLENCES DANS LE CADRE SCOLAIRE

Cette démarche de détermination rencontre en premier lieu les problèmes généraux de toute recherche sur une question de violence, qui sont sans doute d'abord, au moins dans un ordre logique, des problèmes de recherche d'une détermination objective : peut-on, quelles que soient les déclarations ou les sentiments des personnes impliquées, déterminer par exemple des atteintes à l'intégrité des personnes ? Ou, juste un peu plus empirique, des préjudices subis, comme le fait l'OMS (Carra, 2011 : p.49) ? Ce qui, encore une fois, permettrait, notamment pour juger de l'intervention éducative, de disposer de critères objectifs d'évaluation des faits.

Avant d'examiner cette question, notons tout d'abord que l'adoption d'un tel critère objectif, traduction de l'idée de personne humaine dans le concept

empirique de son intégrité ou de préjudice subi, risque d'amener à écarter toute prise en compte d'une violence qui serait non pas interpersonnelle, mais institutionnelle. Longtemps dominantes en France, les hypothèses d'une violence institutionnelle (Dubet, 1993 ; Dubet et Duru Bellat, 2000 ; Œuvrard, 2001), du moins dans leur usage « unilatéral », centré sur les enjeux sociaux et politiques dont elles sont centralement porteuses, ne pouvaient véritablement prendre au sérieux les préjudices subis dans les relations interpersonnelles (Carra, 2009). Elles semblent avoir en partie cédé la place à une approche opposée, qui s'occupe plutôt cette fois des élèves, et des élèves comme auteurs et/ou victimes de harcèlement, terme traduisant celui de *bullying*, cette conduite depuis longtemps repérée et étudiée ailleurs qu'en France (Blaya, 2006). Cette seconde approche nous semble elle aussi souffrir d'une double restriction de son champ de vision, par rapport à ce que nous questionnons pour notre part : restriction dans son objet – il y a peut-être d'autres conduites des élèves entre eux qu'il faudrait interroger sous l'angle de leur éventuelle violence, et qui ne relèvent pas précisément du harcèlement ; restriction dans son approche analytique et causale ensuite, qui est principalement psychologique – même s'il s'agit d'une psychologie à la fois très précise et large des relations, et des relations scolaires (Bellon et Gardette, 2010).

Si pertinentes et utiles que soient ces diverses approches, le caractère partiel de leur appréhension de la question des conduites violentes nous amène à souhaiter les dépasser – tout en les intégrant à notre démarche : Le harcèlement fait bien sûr partie des conduites entre élèves, mais n'est-il pas à situer dans un éventuel continuum de conduites moins caractérisables et qui demeurent à comprendre ? Et le caractère éventuellement violent de certaines conduites entre élèves ne doit-il pas, au moins en partie, être relié au contexte institutionnel global de l'institution scolaire telle qu'elle fonctionne ici et maintenant dans notre société, pour être appréhendé correctement ?

Sur un plan plus épistémologique, en quoi consiste la recherche d'une approche de la violence pratiquée principalement par les recherches relevant de la sociologie ? La présentation qui suit ne prétend pas être exhaustive, et renvoie à celles qui sont faites sur un plan général par Yves Michaud (Michaud, 2007) et concernant les violences à l'école par Cécile Carra (Carra, 2009). Je signale ici seulement ce que nous en prenons en compte dans notre démarche et pourquoi.

Loin de se fonder sur le critère d'atteinte à l'intégrité de la personne humaine, ou de préjudices subis, ou sur des conduites objectivement caractérisées, mais qui ne cernent bien souvent que les seules agressions physiques patentes, les approches sociologiques des questions de violence appréhendent celle-ci comme l'usage illégitime de la force, la transgression non plus de la loi morale, mais des normes (Carra 2009 : p. 2-8 ; Michaud, 2007 :p. 6-10), qu'elles soient juridiques

ou plus largement sociales (nouvelles approches, rangeant dans le « dépistage » des « sujets à risque », potentiellement violents, les « comportements antisociaux », Carra 2009 : p. 69). Ces approches répondent à un souci de ne pas mesurer la réalité à l'aune d'un idéal, mais au contraire de discerner dans la réalité mouvante des rapports sociaux, qui impliquent bien souvent des rapports de force, ceux que telle société ou tel groupe social, à l'aide de ses normes, institue ou revendique comme légitimes ou illégitimes. D'où les dimensions politiques de l'usage du terme « violence » : dénonciations, désignations, voire imprécations (Michaud, 2007 : p. 122), fondées sur des normes qui sont partagées par l'ensemble du groupe ou seulement la partie dénonciatrice. Certaines approches sociologiques risquent d'aboutir à un certain relativisme – avec encore une fois ses conséquences sociales, culturelles (au sens du « conflit culturel chronique » sur lequel se constituent les sociétés, Honneth, 2000 : p. 154) et surtout politiques. On peut ainsi penser que les explications des violences exercées par des élèves en termes de réaction à des violences institutionnelles étaient plutôt des dénonciations de gauche ; et que les injonctions à la sécurisation auxquelles donnent lieu actuellement d'une part la diffusion massive d'agressions graves d'enseignant-e-s ou d'élèves, d'autre part une certaine littérature psychologico-commerciale sur le harcèlement à l'école, rentrent dans des thématiques, voire des campagnes d'opinion qui sont plutôt de droite.

En deçà de ce risque de relativisme, voire de subjectivisme, notamment politique, nous retrouvons ici les risques de banalisation de certaines conduites, et nous référons à nouveau à l'enjeu crucial, aux plans non seulement social et politique, mais aussi éducatif, de déterminer s'il y a là des « violences » ou non, et en quel sens.

On ne peut pour cela revenir aux approches objectivistes, dont on a vu qu'elles sont soit trop larges (tout ou presque peut être considéré comme violence dans notre monde social empirique) ou trop restrictives (le préjudice ne peut être appréhendé strictement que lorsqu'il est physique).

Et surtout il demeure que la violence est, au-delà des atteintes objectives, même si on pouvait les mesurer adéquatement, toujours une affaire de sens (Carra et Sicot, 1997 ; Carra, 2009), de sens pour des sujets individuels ou collectifs. On le voit bien dans les exemples issus des premières phases de notre enquête : pour reprendre l'objet de questionnement le plus flagrant, certains élèves eux et elles mêmes considèrent certains termes comme des jeux, mais d'autres élèves considèrent parfois exactement les mêmes termes, et à certains moments, comme des violences, et en sont réellement affectés. Ainsi le proviseur d'un lycée professionnel remarque :

> Si une fille se rencontre à une, avec une autre, et lui dit « bonjour ma pute » ou des choses comme ça , c'est gentil. Et quand c'est retranscrit dans un autre contexte, ils ne voient pas la différence, en disant « ah ben non, moi, ma camarade, je l'appelle toujours comme ça et ça lui fait rien ». Mais à d'autres, ben, ça ennuie un petit peu.

Ce sont donc des approches en partie subjectivistes qui sont à même de rendre compte du sens vécu par les acteurs, auteurs et/ou victimes, approches que l'on trouve principalement dans des enquêtes quantitatives, notamment les enquêtes de victimation et les enquêtes dites de « délinquance auto-reportée » (Carra 2009).

Ces enquêtes sont parfois controversées, surtout dans leurs résultats, et souvent dans le cadre de polémiques culturelles et politiques – il n'est pas indifférent que ce soient surtout des enquêtes concernant la violence dans les rapports sociaux de genre qui aient le plus fait l'objet de telles controverses : l'enquête ENVEFF d'une part, et les enquêtes proposant, inversement, une symétrisation des violences exercées par des femmes par rapport à celles exercées par des hommes (Strauss, Gelles et Steimetz, 1980). Sans reprendre les termes de ces polémiques, qui n'entrent pas dans notre objet actuel, nous en tirons deux enseignements – et même deux garde-fous, épistémologiques.

D'une part, on ne peut que se méfier d'un certain « quantitativisme », qui, dans un appareil parfois impressionnant de chiffres et de pourcentages, questionne des sujets sur des catégories en réalité issues du sens commun, et analyse ces réponses à l'aide de variables elles aussi proches du sens commun ou de l'air du temps politique (Vienne, 2009). Il est donc nécessaire, dans de telles enquêtes, de conjuguer rigoureusement en réalité approches objectives et approches subjectives (Carra, 2009 : p. 8), c'est-à-dire de ne pas questionner en employant le terme « violences », mais seulement un certain nombre de conduites précisément nommées, et de construire un appareil interprétatif très rigoureux de ces conduites, notamment en les référant d'une part aux sens divers et aux intentionnalités que peuvent leur donner divers sujets, et d'autre part à leurs contextes immédiats et lointains (Brodeur, 2003), enfin évaluer les réponses en tenant compte des biais dus à la violence symbolique.

UNE DIFFICULTE PROPRE AUX VIOLENCES LIEES AUX RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE ET DE GENRE

Car d'autre part, et c'est pour nous l'obstacle majeur étant donnés les objets de notre questionnement, les éventuelles violences liées aux rapports sociaux de

sexe et de genre ne peuvent quasiment pas être déclarées ni par leurs victimes ni par leurs auteur-es, si on prend en compte la dimension éminemment symbolique de cette violence. Nous entendons « violence symbolique » au sens rigoureux que lui donne Pierre Bourdieu : « les dominés appliquent des catégories construites du point de vue des dominants aux relations de domination, les faisant ainsi apparaître comme naturelles. » (Bourdieu, 1998 : p. 41). C'est bien cette dimension non seulement fortement intériorisée, mais également normalisée, de certaines conduites, qui fait que leur éventuelle violence - cette fois au sens objectif d'atteinte à l'intégrité, d'obstacle au développement, par exemple par le « rappel à l'ordre » minuscule (Bourdieu, 1998 : p. 69) ou majuscule (Hanmer, 1977) - , n'est pas perçue comme telle, ou niée. Dans un domaine social qui commence à être connu, c'est la femme qui appelle une association en racontant que son mari « est allé chercher un couteau dans la cuisine, le [lui] a mis sous la gorge et [l]'a forcée à faire l'amour comme ça » et conclut en s'interrogeant: « Je me dis qu'il risque de devenir violent. » (Le Dœuff, 1998 : p. 16) ; dans un collège ou un lycée, c'est cette lycéenne qui a « pris un coup dans la figure, [et qui déclare au proviseur :] « Il est gentil, il est comme ça quand il s'énerve », ou ces lycéennes qui appellent leur lycée « Poufland » ; ou ce collégien frappé par deux autres avec sa propre béquille, qui déclare à l'adulte : « C'est pas grave, on rigole. » Et la principale ajoute : « En plus c'est pas du tout un élève victime au sens persécuté. Il ne le dit pas par peur. Comment comprendre ? ; c'est le proviseur qui impute à la jeune fille la responsabilité de l'interprétation sexuelle, et violente, de la main aux fesses que lui avait mis un de ses camarades qui, quant à lui, « n'y voyait que de la camaraderie ».

Nous avons donc fait le choix de ne pas réaliser d'enquête de victimation, d'une part parce que nous disposons d'un certain nombre d'entre elles qui nous semblent, notamment par la stabilité et la concordance de leurs résultats, être suffisamment éclairantes et probantes (Olweus, 1999 ; Smith, 1994 ; Debarbieux, 1996 ; Carra, 2009) ; d'autre part parce qu'elles nous semblent ne pas pouvoir éclairer les aspects les plus résistants, énigmatiques, de certaines conduites. En particulier toutes les conduites « petites », mais non seulement répétées, mais qui semblent aussi être banales, et codées, voire d'une certaine manière ritualisées, qu'il ne suffit pas d'appréhender par les catégories déjà déterminatrices des incivilités ou des micro violences – car les élèves disent très souvent à leur sujet : « Violence, quel grand mot ! nous ne faisons que jouer », et ce à propos aussi bien de ce que nous appelons « l'énigme des conduites verbales » que de ce que même les adultes nomment des « jeux dangereux », qui vont de l'étreinte peut-être un peu insistante d'une jeune fille tenue par le cou, avec mimique d'étranglement à la mise en danger de soi à l'aide d'un foulard, ou à la masturbation réciproque de deux élèves se plaçant au premier rang de la salle de classe durant un cours....

(conduite rapportée par plusieurs professeur-e-s de collège ou lycée stagiaires, en demande de formation et de réponses concrètes et immédiates, mais aussi par une professeure particulièrement chevronnée.)

Ainsi, plutôt que de compter, nous nous retrouvons avec Philippe Vienne lorsqu'il estime qu'il faut tenter de comprendre, et choisit pour cela des enquêtes plutôt qualitatives, structurées par une méthode de type ethnographique. Considérant les établissements scolaires comme des systèmes, nous essayons d'entrer dans les différents points de vue de leurs différents acteurs, puisque c'est cette différence qui constitue l'objet en question. Il ne s'agit pas exactement de la même démarche que celle qui essaie d'évaluer les établissements en comparant un certain nombre de facteurs d'augmentation ou de diminution de la violence (Debarbieux,1998), mais bien d'essayer d'appréhender pour qui, et en quel sens, il y a ou non des conduites violentes entre élèves. Pour cela ce sont non seulement des conduites, mais aussi des perceptions et des interprétations qu'il faut saisir, et, dans la mesure du possible, expliquer.

FAIRE INTERVENIR L'HYPOTHESE DU GENRE POUR QUESTIONNER

Et surtout nous pensons que c'est l'hypothèse du genre qui permet d'entrer dans une compréhension féconde des conduites entre élèves dans les établissements scolaires – pour nous les établissements du 2nd degré. Dire « hypothèse du genre », c'est dire qu'il ne s'agit pas pour nous de compter le nombre de filles et de garçons auteur-e-s et victimes, mais de comprendre en quoi le c'est le genre, construction sociale du masculin et du féminin, selon des modèles variables (ce qui nécessite aussi de tenter de saisir quels sont les - divers - modèles actuels des élèves de collège et lycée, ainsi que ceux des adultes), qui permet de comprendre, à travers la construction de l'identité dans notre société (complexe), le sens violent ou non de certaines conduites.

Car si certaines conduites relèvent manifestement, ou objectivement, de l'agression sexuelle (viols, agressions, attouchements) - encore que la notion de viol elle-même semble assez variable pour certains élèves, deux éléments demeurent plus difficiles à cerner et à caractériser.

Il s'agit d'une part des violences sexistes, celles qui prennent le féminin pour objet – qu'il s'agisse de « traiter », plus ou moins systématiquement, une fille dont la conduite est supposée inconvenante – ce sont des filles qui peuvent mettre en œuvre ce « traitement » - et il semble bien que ce soit souvent des filles – de

persécuter un garçon soupçonné d'homosexualité, ou de créer un climat homophobe, ou de prendre, comme l'analyse Claudine Moïse, « le féminin pour insulte » (Moïse, 2002 : pp. 48 – 51). Dire « violences sexistes », c'est prendre sur ces conduites non seulement, un point de vue objectif – et peut-être est-ce nécessaire – mais un point de vue extérieur. Car, comme l'ont mis en évidence Isabelle Collet et Cendrine Marro dans une enquête auprès de collégiens et de collégiennes, « le problème pour ces filles, ce n'est pas quand il y a violence sexuelle et sexiste, c'est quand tout le monde sait qu'elles en sont victimes. Les filles à qui on « le » fait sont toujours jugées comme potentiellement consentantes. » (Collet 2011). C'est bien là la structure genrée traditionnelle des rapports de séduction sexuelle qui est à l'œuvre dans la crainte de ces jeunes filles. Mais, prises - em-prises - ? dans le genre (Marro, 2002), ces jeunes filles ne perçoivent ni n'interprètent les agressions qu'elles peuvent subir comme des violences, et tentent donc de les garder secrètes comme hontes plutôt que de les dénoncer comme violences.

Il s'agit d'autre part d'un certain nombre de conduites beaucoup plus difficiles encore à cerner, en ce qu'elles ne prennent pas directement les filles, ni même explicitement le féminin pour objet, mais dont nous devons néanmoins nous demander dans quelle mesure les modèles de genre peuvent, au moins en partie, les produire, peut-être de manière indirecte, et les expliquer éventuellement comme violences. Il s'agit non seulement des conduites de harcèlement, qui commencent à être bien repérées aussi en France, et qui visent les élèves caractérisés comme différents et/ou faibles par leurs camarades, le gros, l'intello, le bouffon, le roux, la « payotte » (Rubi, 2005 ; Bellon et Gardette, 2010 ; Diversité VEI, 2010), mais aussi, encore une fois un certain nombre de conduites banales, anodines, conversations, blagues, bousculades et bourrades, parades et pavanes, qui sont pratiquées sur les cours de récréation, dans les couloirs, au restaurant scolaire. Conduites qu'il ne s'agit pas de suspecter par principe, mais dont les adultes des établissements scolaires ont tendance à se désintéresser quasi complètement, soit que ces adultes participent du « cœur » de ce qui doit s'y passer, l'enseignement, dans la salle de classe, soit qu'au contraire ils s'en sentent si périphériques qu'eux-mêmes ne se reconnaissent aucune légitimité à intervenir dans les conduites des élèves, à participer de la tâche de ce qui est pourtant nommé dans la loi, depuis 1989, la « communauté éducative ». Dans ces conduites courantes, les adolescent-es semblent en effet être pris dans des problématiques non pas tant, du moins a priori, de violences que de domination, elles-mêmes relativement banales elles aussi, et qu'on peut analyser à l'aide de la compréhension gofmanienne des rites d'interaction et de sa problématique de la « face ». Or un certain nombre d'adultes interviewés dans les établissements scolaires remarquent que ces conduites débouchent, ou plutôt basculent, sur des

agressions violentes, non pas au terme d'une progression qui les rendrait prévisibles, mais au-delà d'un point de basculement qui leur demeure totalement mystérieux. C'est par exemple ce que dit cette proviseure :

> Alors, au point où c'en est pas de la violence, c'est un code différent. Mais ce code différent ne se différencie pas de, du, du début de la vraie violence, c'est-à-dire que, c'est compliqué parce qu'on ne sait pas à quel moment ça dérape. Et donc du coup on a peu de moyens d'action, parce qu'on intervient évidemment chaque fois, mais quand on intervient, on n'est pas crédible, parce qu'on intervient sur un truc qui est banal. Ils ont pas besoin de l'intervention de l'adulte, ils règlent très bien ça tout seuls. Et c'est en gros « mais de quoi tu te mêles, quoi ? » Et en même temps on sait qu'à un moment ça va monter, et, et quel est le moment, enfin ça va parfois monter. Et, et quel est ce moment crucial où on doit intervenir avant que ça ne monte, on a beaucoup de mal à le repérer. Beaucoup, beaucoup de mal.

Ces logiques semblent bien ressortir de problématiques de domination dans lesquelles vivent peut-être assez couramment un certain nombre d'élèves.

Or ces problématiques sont peut-être elles-mêmes fondamentalement genrées, voire sexuées. Par exemple, les « seuils » de basculement des affrontements de « face à face » sont parfois dits, par les élèves concerné-e-s, dans des termes qui font bien référence à des modèles, voire des stéréotypes, de genres. Une proviseure nous décrit ceci :

> Des filles, elles peuvent se… elles se jugent, et elles s'insultent, et elles peuvent se battre, sur des thèmes de ce type là, sans qu'il y ait forcément de, de, de jalousie quelconque. Pour vous donner des exemples, on peut très bien voir une fille complètement rejetée par sa classe féminine, parce que chez elle, dans son quartier, elle va avec des garçons ou elle est jugée comme étant incorrecte. Ben elle va être complètement isolée, et puis moquée, et puis stigmatisée par tout son groupe, ici dans le lycée[…] Elles peuvent se battre, parce que, de fait, elle va, elle va réagir, elle va se défendre, surtout contre les insultes, et puis ça va très, très vite aux mains.

Ainsi la problématique de la violence liée au genre nous semble la plus pertinente pour tenter de comprendre ce qui se passe entre les élèves dans nos établissements scolaires : attribuant à certaines formes de violence banalisées une fonction de maintien de la domination masculine, mais sous la condition de l'intériorisation par tous et toutes, élèves comme personnels adultes, qu'il ou elle occupe la position de dominant-e ou celle de dominé-e, de certaines conduites comme « normales » et explicatives du monde, elles risquent de s'exercer de manière très étendue[224].

---

[224] « On rejoint ici une perspective de sociologie critique, qui n'est pas "relativiste" et ne considère pas qu'une société "de la domination" équivaut à une "société égalitaire". La notion de "violence", dans cette perspective, devrait être articulée à celle de domination (domination sociale de certains groupes sociaux) qui précisément ont le pouvoir de "définir" la violence. Les rapports de domination entre groupe sociaux sont générateurs de violences... Au niveau interindividuel, il faudrait dès lors articuler la production des

Mais c'est peut-être en questionnant ces problématiques de dominance, et en elles certains modèles genrés, qu'il est pertinent de s'adresser aux adolescent-es de nos écoles, plutôt que directement en termes de violence.

---

normes dominantes dans une institution (scolaire) à la transgression de ces normes : l'institution produit sans doute des violences mais en retour des individus en produisent aussi... ». Je remercie Marie-Carmen GARCIA, maîtresse de conférences en sociologie à l'Université Lyon 2, membre de notre équipe de recherche, de m'avoir communiqué ces éléments éclairants.

L'ENQUETE DE TERRAIN A-T-ELLE PERMIS D'OBSERVER DES CONDUITES ENTRE ELEVES QUI RELEVERAIENT DE LA VIOLENCE DE GENRE ?

PATRICIA MERCADER,
JEAN-PIERRE DURIF-VAREMBONT, ANNIE LECHENET

Notre enquête est qualitative et nous avons montré plus haut les limites de l'approche consistant à compter les faits de violence. Néanmoins, à l'issue d'une année d'observation, nous avons une idée de la fréquence avec laquelle des faits de violence physique avérée se produisent, faits dont la gravité, extrêmement variable, va de la bousculade « pour de faux » à la bagarre, à la menace de mort (notamment par voie électronique) ou au port de couteau dans l'établissement. Dans les deux collèges et dans le lycée professionnel, nos observatrices ont constaté elles-mêmes ou entendu parler par des témoins directs[225] d'un fait de ce type à peu près chaque fois qu'elles ont été présentes dans l'établissement, une fois par demi-journée environ, donc ; nous en déduisons que ces faits se produisent à peu près quotidiennement. Dans le lycée privé de centre-ville, ces incidents sont nettement plus rares (à peine un par semaine), et ils n'existent pas du tout au lycée Hubble, réputé d'élite.

Il faut dès le début de ce chapitre souligner que le point de vue que nous argumentons ici marque déjà un écart par rapport à ce que disent explicitement les acteurs de l'institution. Les exemples que nous allons analyser ici ont presque toujours fait l'objet de banalisation par les personnes concernées, que ce soit les jeunes eux-mêmes ou les adultes. Du côté des jeunes, cette banalisation prend la forme du « jeu », ou bien d'un fort sentiment de légitimité (comme quand des filles, tout à fait certaines d'incarner la morale et le bon droit, critiquent une autre habillée de façon qu'elles estiment trop voyante…). Du côté des adultes, c'est une minimisation (une fille qui se plaint d'avoir reçu un coup de poing serait une « chochotte »), un renvoi à une sphère privée où l'on n'aurait pas à intervenir (tel responsable, par exemple, évoque une fille « tabassée » par un garçon, mais « c'est son petit copain »…), ou même une véritable cécité parfois, comme on le

[225] Exemple, Lycée professionnel Senna : *« Il a eu une très violente altercation dans mon cours »* dit Mme G., prof. d'espagnol, mais je n'entends pas les détails.

lira au fil du développement. Cette banalisation est d'ailleurs une caractéristique bien repérée des violences de genre, ce qui entraîne qu'on ne peut pas comprendre pleinement le phénomène si l'on en reste à la signification subjective des violences, on a nécessairement besoin d'une définition plus objective.

LES AGRESSIONS SEXUELLES

Les violences *sexuelles* ne constituent que la partie émergée de l'iceberg des violences sexistes ou liées au genre. Elles visent le féminin en tant que tel, de l'insulte et de l'attouchement au viol, dans le corps et la personne de jeunes filles, parfois de professeures et personnels adultes femmes des établissements, et de garçons « efféminés », notamment homosexuels. Elles renvoient aussi à une sexualisation précoce liée au statut de l'enfant et de l'adolescent dans notre société, pédocentrée, qui situe les jeunes comme support de projection narcissique de la part des adultes. Or cette projection narcissique produit chez les enfants une sexualisation précoce (habillement très sexualisé de certains enfants, visionnement précoce de films pornographiques) qui entraîne une dilution de la latence, manifeste dès la fin de l'école primaire (excitation sexuelle dès l'âge de l'école primaire), mais surtout lors de la phase pubertaire chez les collégiens et collégiennes (par exemple conduites de masturbation en classe, devant lesquelles les enseignants sont très désemparés).

Ces violences peuvent prendre la forme d'un harcèlement sexuel quotidien, quasi « routinier », à l'égard des filles et des femmes, comme une approche qui les sexualise et les instrumentalise systématiquement, qu'il soit prétendument « positif » (réduction au statut d'objet sexuel) ou ouvertement négatif (qualification de la femme comme trop grosse, trop vieille…). Les injonctions de cette attitude sont parfaitement paradoxales, ce qui conduit souvent les filles et les femmes à minimiser ou à dénier la violence de ces caractérisations, mais le prix en est l'érosion de la confiance en soi, de la dignité et la conviction d'être moins douées et moins dignes de respect que leurs homologues masculins.

Le recensement des violences telles qu'elles sont mentionnées dans les entretiens avec les chefs d'établissement montre le caractère majoritairement sexuel de celles-ci, notamment en collège. Ces agressions sexuelles prennent des formes variables que nous proposons de recenser ici en en montrant déjà le caractère foncièrement dissymétrique. Cette dissymétrie se traduit aussi bien par l'énoncé que par l'énonciation qui varie selon le sexe des protagonistes.

Tous les chefs d'établissement constatent une montée et une banalisation de la violence verbale sous forme d'insulte sexuelle, toujours au féminin et de moquerie sur le physique d'un autre élève. Elle ne concerne plus seulement le rapport garçon/fille mais aussi les relations d'adolescents de même sexe, y compris les filles.

Les insultes sexuelles, proférées surtout par les garçons en direction des filles, sont signalées majoritairement en collège (10/16) et en lycée GT (4/11), peu en lycée Pro, alors que d'après nos observations, elles y sont absolument quotidiennes. Les garçons traitent les filles de salope, pute, grosse vache, etc., pratiquement jamais de lesbiennes ou de « gouines ».

> « Une, une fille qui se fait traiter de pute, enfin je veux dire, on l'entend assez souvent, hein…. quand c'est des garçons vis-à-vis des filles, c'est souvent, c'est souvent des connotations sexuelles. C'est heu, on, on fait des commentaires sur le, sur le corps. Et ça peut être, ça peut être méprisant, ça peut être vraiment blessant, hein » (C3[226]).

> « Si c'est, voilà, on peut entendre dans le couloir : allez grosse pute tu m'attends ! »(C4).

> - « Bon, filles/garçons il peut y avoir des… Des propos tels que « salope », etc., hein, « pute »… Mais bon, ça peut être aussi bien proféré par des garçons que par des filles vis-à-vis d'autres filles » (C5).

> - « Insultes souvent à connotation ou à caractère sexuel. Donc les filles disent « allez, t'es qu'un petit pédé », les garçons « t'es une sale pute ». Voilà. Ils disent « mais c'est pour jouer » (C11).

Les filles, entre elles, reprennent à leur compte de plus en plus ces catégories imposées par les garçons en se traitant mutuellement de putes. Pour tous, l'agression sexuelle verbale est une manière de se « traiter », manière pas forcément vécue comme une agression mais comme un mode normal de communication entre eux, la valeur de violence provenant plutôt du contexte d'énonciation que du contenu de l'énoncé selon qu'elle se produit entre membres du même groupe d'appartenance ou pas. Ainsi s'élabore entre élèves un système normatif groupal de violence verbale qui parfois ne fait pas violence et parfois oui, sans qu'on puisse définir de façon vraiment claire les critères qui font basculer le même mot, le même geste, d'un côté ou de l'autre.

> Lycée professionnel Senna : Tout le monde s'insulte maintenant, ça s'est devenu notre langage, c'est le nouveau langage. Il y a en fait deux manières : soit t'es avec tes potes, tu le prends pas mal ; soit tu le dis directe… ou indirectement et ça part en couille... Se démarquer, être poli n'est pas évident parce qu'on sort du lot.

---

[226] C= Collège ; L GT= Lycée Général et technologique ; LP= Lycée Professionnel. Le numéro correspond à un identifiant codé

On comprend le désarroi des adultes confrontés au déni et à la récusation du caractère violent de ce langage qui l'est pour eux mais pas pour les élèves mais dont ils craignent toujours qu'il amène un passage à l'acte violent s'ils n'interviennent pas

L'homophobie est présente en filigrane dans le discours des chefs d'établissement. Elle est repérée sous la forme des moqueries et des vexations par un quart des principaux de collège. Quelques-uns mentionnent de l'homophobie effective (voir le paragraphe sur ce thème dans le chapitre *Identités hétéronormées à l'école)*, un autre la soupçonne (L19), d'autres évoquent l'infamie liée, pour les élèves, à l'homosexualité, et des persécutions homophobes (C11, LP 39). Exemple : un principal de collège affirme que « *pour les élèves, il va de soi qu'être homosexuel, c'est terrible, quoi. C'est vraiment une infamie.* » (C11)

L'homophobie s'extériorise dans certaines circonstances, surtout dans les filières professionnelles marquées par des traditions de stéréotypies viriles notamment à l'occasion de la formation de couples avérés ou soupçonnés d'être homosexuels.

> « Quand on t'appelle pédé, c'est une forte insulte, quoi, et on s'en défend, « je ne suis pas un pédé, je ne suis pas une tapette … » […] Les garçons, les filles abordent pas le sujet. Et c'est pour les garçons, il y a… Non, l'idée d'homosexualité chez les garçons, on sent qu'il y a une mise en cause de, du statut masculin. Quand on essaie d'en parler avec eux, vous provoquez des rires gras,… il faut qu'il y ait une défense. Oui le rire est gras, la parole à la limite de l'obscénité, pour que le garçon puisse bien marquer « ouais, ben, soit, il y a des pédés, mais moi, je n'en suis pas, quand même, il faut pas déconner… une homophobie et la haine, il y a vraiment une haine, je dis, je ne suis pas sûre que chez les enseignants ce ne soit pas non plus, en tout cas chez les enseignants d'industriel, ce ne soit pas, ça date de …. que ce soit aussi une haine quoi, quand on t'appelle pédé, c'est une forte insulte, quoi, et on s'en défend, je ne suis pas un pédé, je ne suis pas une tapette … » (LP 39).

L'insulte aux parents est signalée essentiellement en collège (mentionnée 7/16, surtout à la mère) et montre bien la dissymétrie phallique projetée sur eux : la mère est « niquée » ou traitée de « pute », jamais le père qui n'est pas niqué mais « niquable » car allant se « faire enculer » parce qu'il est « couilles molles » (C13) ou « pédé » (C17).

> « Et insultent même les parents, hein voilà. C'est-à-dire que heu, un élève va dire : oui, mais ta mère, c'est une [mot chuchoté, inaudible] sur MSN ou sur portable. Voilà, parce que il y a toujours l'insulte suprême, c'est l'insulte à la mère, quoi. Donc, donc oui, hein, par les réseaux sociaux, il y a des, des violences importantes qui parfois rejaillissent au collège » (C4).

> - « En début d'année aussi, les élèves avaient failli se battre, ou ils s'étaient battu, je me rappelle plus, parce que quelqu'un avait écrit sur un papier des choses sur la maman de l'autre… moi je les ai faits dire, hein, ils osaient pas le dire, etc, « ta mère se fait prendre par un taureau », voilà, des choses comme ça » (C1).

« Il y a des choses qui sont très dures. Un gamin qui s'entend dire « sale pute, ta mère est une pute », ou, ou des, « ton père est un pédé », heu, pour moi c'est grave, très grave. Donc voilà » (C17).

Les agressions sexuelles physiques sont plus rares et concernent en général des cas isolés, mais quand elles surgissent, elles peuvent s'avérer extrêmement violentes et des plus sordides, comme une sorte de pendant logique du vocabulaire extrêmement vulgaire et banalisé employé par une majorité d'élèves.

Le plus souvent, les attouchements sexuels sont évoqués par les interviewés dans le registre de la minimisation, voire de la négation, comme en témoignent ces deux fragments :

« On a eu un garçon, bon qui s'est permis, mais sur le mode, alors dit-il, sur le mode de la plaisanterie, un petit attouchement, par exemple. Et qui a provoqué, une baffe de la part… Une réaction assez immédiate de la part de la fille. Bon, il lui a mis la main aux fesses, pour être, pour être clair. Bon lui, c'était, c'était vraiment sur le mode du, de la relation… comment dire, de camaraderie. Bon, la fille, elle l'a pas du tout mis sur ce registre-là. Mais ça a été assez, assez clair. Je veux dire, bon après, on s'est expliqué. Mais bon, elle l'a, elle l'a, elle lui a foutu une baffe en retour, ce qui peut être, certainement, il l'avait mérité, mais... » (LP48).

« Il avait, un élève est entré chez nous en début d'année en 4ème, il avait été exclu par le Conseil de discipline pour déjà des attouchements sexuels… Alors je sais pas jusqu'où c'était allé. Mais nous, il a, qu'est-ce qu'il a fait ? Il était en 4ème, c'est mon adjointe, pas des choses très, très graves. Il a écrit à une élève, et oui, il lui a, je crois qu'il l'a coincée dans un, dans un coin, et puis il a essayé de l'embrasser, ou je, je sais plus exactement. Et heu, elle était pas du tout d'accord » (C1).

Des fellations imposées sont pourtant mentionnées par les chefs d'établissement mais les élèves semblent en parler plus qu'ils ne la pratiquent

« Il y a aussi une sorte de sexualité assez brutale et privée de mots, c'est, c'est, qui, qui existe entre certains élèves. C'est sous une forme pornographique. C'est une forme assez brutale, fellation dans les toilettes, dans un parc, par exemple,…des choses comme ça. Donc ils sont influencés aussi par, pour eux, c'est ça, ça va vite, on passe à l'acte et puis point final, après, et après souvent, enfin parfois la jeune fille se fait vraiment insulter, c'est-à-dire, une fois qu'elle a consenti, il y a une sorte de…, les gars disent qu'elle a une réputation. Donc après c'est aussi un rapport de force, c'est-à-dire que les filles vont défendre leur réputation, même si elles ont effectivement fait ça, mais aussi en ripostant, donc en insultant, en …, voilà. c'est là où on voit qu'ils ont une connaissance très précise de la sexualité sous différentes formes, en l'occurrence, c'était toujours des fellations, parce que apparemment, c'est une pratique quand même très, très répandue chez les jeunes, je pense parce que les jeunes filles considèrent que c'est moins risqué, ou quelque chose comme ça, mais, toujours dans des situations ambigües » (C11).

Les pratiques de fellation sont également citées comme se produisant dans l'enceinte même du lycée (LP37) ou dans les toilettes (LP39), parfois même en plein cours (C7), souvent avec une confusion sur le consentement supposé de la fille victime qui a accepté dans un premier temps sous la pression du groupe, le regrette après d'autant plus que sa « réputation » est faite comme fille facile.

Le fait de soulever les jupes des filles est bien perçu comme une violence mais pas forcément comme une agression sexuelle et pas traitée comme telle au niveau de la réponse institutionnelle et éducative : *Des élèves se sont mis autour d'une fille, lui ont soulevé les jupes. […] Ils se sont mis à plusieurs, ils l'ont soulevée et surtout il y avait tous les autres autour qui rigolaient, qui ricanaient. […] Et ben, parce qu' elle était un peu grosse, un peu timide, un peu fragile, voilà ! Donc quelqu'un qui peut pas se défendre, les autres en profitent.* » (C11).

La sexualité filmée et montrée à tous transgresse aussi la dimension d'intimité

> « j'ai eu en cinquième, mais pas ici, dans un autre établissement, un truc encore plus inquiétant, d'une petite qui s'est retrouvée , entrain de , alors , elle le savait, c'était un peu compliqué, bon, elle le savait, une petite qui…, c'était un tout petit compliqué, en cinquième, d'avoir, de pratiquer une fellation à un garçon en cinquième…et de se faire filmer par un autre sur son téléphone portable, et le truc à circuler dans tout le bahut »(C7.)

> « Et sur internet beaucoup de menaces se font sur Facebook. Exemple d'une situation de violence : une jeune fille amoureuse d'un garçon de 3ème a accepté un strip-tease filmé qui a circulé sur internet »(C8).

Sur le terrain, les violences les plus graves qu'ont rencontrées nos observatrices entre garçons et filles sont des viols.

> Collège Ste Chapelle. Le directeur-adjoint me parle d'une élève qu'il qualifie de *« chochotte » :* elle dit avoir été violée au collège. Pour lui, ça n'est pas vrai.

> Lycée professionnel Senna. La CPE raconte comment N. (fille clé du lycée, elle est souvent dans les parages de la CPE, elle a dû avoir un conseil de discipline en octobre mais elle n'est pas venue, je la vois souvent et entends encore plus souvent parler d'elle) était *« toute blanche, toute cassée car elle a appris hier que son copain avec qui elle sort depuis septembre a été trouvé coupable du viol d'une fille. Apparemment, la fille en question a eu son portable volé et elle a suivi les mecs pour le récupérer qui ensuite l'ont tabassée et violée dans la cave de leur immeuble. Les deux mecs coupables sont maintenant en prison ». D'après la CPE*, N. ne parlerait plus à celui qui est devenu son ex-copain. N., dit-elle, a d'abord dit *« qu'il fallait en parler en classe, qu'il fallait faire quelque chose »* mais plus tard elle a dit que *« quand même la fille n'aurait pas dû les suivre ».* Apparemment un garçon dans la classe a ajouté à la CPE que c'était *« une erreur de jeunesse ».*

Ces deux scènes témoignent, sans surprise, des impasses qui caractérisent la question du viol dans l'ensemble de notre société : la crédibilité des femmes est toujours questionnée, leur responsabilité dans l'événement toujours envisagée ; la gravité de l'acte est le plus souvent minimisée. On peut dire que le directeur-adjoint du collège Ste Chapelle, la jeune N. et le garçon qui fait le dernier commentaire sont tous trois pris dans cette même idéologie. Sans surprise aussi, on voit ici l'utilité du viol pour contrôler les mouvements des femmes, et pour organiser leur auto-discipline, puisque la leçon de l'affaire est qu'une fille ne doit

pas chercher à récupérer son bien si pour cela elle doit suivre des garçons dans une cave… (parmi bien d'autres références, Hanmer, 1977 et Tabet, 1985).

L'agression sexuelle comme contrôle de la sexualité féminine

Non seulement leur comportement sexuel peut avoir une incidence immédiate sur la réputation des filles s'il est ébruité, mais toutes sortes de détails peuvent glisser vers des insinuations risquées. Par exemple des moqueries à propos de caractères physiques, comme la corpulence de certaines filles : tout en rappelant que les jeunes disent seulement s'amuser, le principal d'un collège public en banlieue pauvre (440 élèves) précise que leurs remarques moqueuses peuvent avoir aussi une connotation sexuelle puisqu'ils ne « *disent pas grosse, ils disent grosse vache, alors vache, c'est pute*. […] *Ils disent « mais c'est pour jouer », voilà. Après ils ont toutes sortes d'expressions, ils disent « c'est une VV », donc VV, c'est, alors soit le premier v, c'est vraiment une super vache, quoi, c'est la, c'est une super…* […] *C'est vraiment une pute, quoi ? ! Une VV c'est… Voilà !…* »

L'enjeu est extrêmement fort puisque une « *vache* » ou une « *pute* » est méprisée, régulièrement insultée par les garçons et les filles, victime d'ostracisme et de harcèlement (le *bullying*), tenue pour responsable de tout ce qui lui arrive, et d'ailleurs tout peut lui arriver… Comme le dit la proviseure d'un lycée professionnel public, dans une petite ville ouvrière :

> Elle va avec des garçons. Ben, elle va être complètement isolée, et puis moquée, et puis stigmatisée par tout son groupe, ici dans le lycée. […] Par des mots, et du comportement. Ben, on l'insulte. Alors ici, par … la, la, la, la formule, c'est traiter une fille de vache. Ça veut dire la traiter de prostituée. Voilà, ils la traitent de vache ! Et puis ils l'isolent, ils se moquent. Et c'est surtout l'isolement qui, qui fait craquer complètement les, les jeunes filles concernées, le, le stigmatisation et le, le, l'abandon quoi. Ils …, elle est rejetée, ces élèves-là sont rejetées complètement du groupe… et avec énormément de violence.

Et de fait, la « vache » est finalement menacée de viol puisqu'on peut tout lui faire… De toutes manières, la « réputation » et le viol sont indissolublement intriqués, comme Vigarello (1998) le note déjà à propos des relations entre sexes sous l'Ancien Régime : la femme perdue de réputation est considérée comme à disposition de tous donc « violable », la femme violée est souillée par l'acte qu'elle a subi, et qui laisse toujours la trace d'une indignité partagée. Le principal d'un collège public en banlieue pauvre estime que la sexualité des jeunes serait « *assez brutale et privée de mots* », mise en œuvre dans « *des conditions assez sordides* », avec des insultes plutôt qu'avec tendresse, plutôt dans « *une sorte de confrontation ou de défi* ». Il donne comme exemple la pratique de la fellation dans les toilettes d'un parc, après laquelle les jeunes filles se font parfois insulter.

Ainsi, il évoque deux élèves de 13 ans : « *c'est apparemment* […] *une pratique quand même très, très répandue chez les jeunes, je pense parce que les jeunes filles considèrent que c'est moins risqué, ou quelque chose comme ça, mais, toujours dans des situations de, ambiguës* ». La jeune fille a porté plainte pour viol, considérant avoir été manipulée. Dans l'après-coup elle aurait regretté parce que les faits ont été largement ébruités et même les élèves plus jeunes les ont colportés. Il y a « *une sorte de pression qui s'instaure et puis après il y a la réputation. Il y en a, là, pour le cas, c'était le, en fait le principal motif pour la fille, c'est qu'après sa vie était pourrie, parce que, partout, au collège et chez elle, c'était la pute* ».

Au lycée professionnel Senna, dans le cadre de l'intervention d'une troupe de théâtre[227] autour des questions de la vie privée, on entend les élèves s'exprimer assez librement sur ces questions du lien entre agression sexuelle, sexualité et catégorisations identitaires. Cette intervention théâtrale, dans une perspective de prévention des violences, est assez proche du Forum théâtre observé par Viviane Albenga en Seine St Denis (voir son chapitre plus haut). Les paroles retranscrites ici sont les paroles brutes des élèves ; on ne sait pas si elles vont faire, comme en Seine St Denis, l'objet d'un re-traitement ultérieur, et si c'est le cas, de quelle manière.

> Lycée professionnel Senna, intervention théâtrale :
>
> L'acteur homme incarne un garçon qui drague lourdement et qui s'attend à ce que la fille lui donne ce dont il a envie, le sexe, ce qui suscite une discussion entre élèves.
>
> garçon : « mais il y a des femmes qui aiment se faire traiter comme des sales chiennes »
>
> fille : « parce qu'elles aiment se faire désirer »
>
> fille : « non mais elles sont obligées d'accepter si elle réagit il va lui mettre une baffe »
>
> fille : « il y en a qui cognent aussi »
>
> animateur : « comment rétablir ? »
>
> fille : « ils peuvent en parler »
>
> garçon : « pourquoi c'est toujours les femmes les victimes ? on est toujours les agresseurs »
>
> fille : « la génération de maintenant aime bien qu'on se fait agresser »

[227] Cette compagnie avait recueilli des dessins d'élèves sur le thème : « garçons filles : espace public espace privé ». L'objectif de leur venue est de témoigner des propos des élèves devant ces mêmes élèves, de mettre en scène leur propre dires et proposer par la suite un dialogue. La compagnie implique les élèves énormément dans le déroulement du spectacle. Par exemple, les comédiens font une scène entre un garçon et une fille, et l'animateur principal (le directeur de la compagnie) leur demande de donner leurs avis. Ceux qui s'expriment fortement sont invités ensuite à remettre en scène la situation en proposant une autre solution.

fille : « pas moi »
garçon : « mais elle fait ce qu'elle veut
garçon : « il y a obligé une qui va accepter »
garçon : « ben il y en a plein ! »
garçon : « il y a toujours une fille qui va aimer qu'on… voilà ! »
garçon : « les femmes aiment se faire violenter »
garçon : « forfait illimité »
fille : « les garçons ils se voilent trop la face »

Les garçons qui s'expriment évoquent presque tous la croyance dans le désir des femmes, ou en tout cas de celles qui s'engagent dans des pratiques sexuelles, de se faire traiter comme des chiennes, d'être violentées, etc. et l'un d'eux souligne l'injustice qu'il y aurait à toujours être considéré comme agresseur. Les points de vue des filles sont plus variés, et la chaîne associative est particulièrement intéressante : dans une première étape, on passe d'un désir féminin (elles aiment se faire désirer) à l'idée qu'elles cèdent à la menace ou à la violence. L'intervention de l'animateur ouvre à la possibilité pour une fille d'un dialogue avec les garçons, ouverture immédiatement suivie par la plainte du garçon « pourquoi c'est toujours les femmes les victimes ? » qui entraîne un débat entre filles, l'une partageant le point de vue des garçons, l'autre s'en distanciant (« pas moi »). Et après plusieurs interventions de garçons toutes dans le même sens, une fille conclut : « les garçons se voilent trop la face », constat d'un dialogue pour le moment impossible.

TROIS ETABLISSEMENTS OU LA VIOLENCE PHYSIQUE EST QUOTIDIENNE

Les garçons au centre de la scène

Dans les cas où une scène de « vraie » bagarre est relevée, l'agresseur est presque toujours un garçon, et la victime n'est que rarement une fille. Le plus souvent, la violence physique oppose des garçons entre eux. Ce sont aussi des garçons qui ont apporté, qui un couteau, qui une barre de fer, dans les établissements, toujours en expliquant qu'ils craignaient d'avoir à se défendre d'une agression à l'extérieur, sur le trajet.

De façon plus exceptionnelle, on peut assister à des conflits physiques individuels. Ils sont difficiles à interpréter, on ne sait par exemple ce qui occasionne cette scène :

> Collège Ste Chapelle, récréation. Un garçon enferme un élève dans les WC, ce dernier me regarde en me demandant de l'aide, je ne sais pas trop quoi faire, puis-je intervenir ? Ce garçon semblait un peu terrorisé. Heureusement, je n'ai pas eu à me poser longtemps la question car son bourreau a mis fin à son calvaire.

Le cas d'un élève persécuté est encore plus rare, mais il se rencontre et comme on le sait, il peut conduire à des suites assez sérieuses : au lycée professionnel Senna, un élève a été admis après avoir été gravement maltraité dans son établissement précédent, un procès est en cours. Et encore plus rarement, on aura une sorte de rituel viril collectif, engageant à la fois les élèves et les adultes :

> Lycée professionnel Senna, cours d'EPS, à la fin d'un match de football. Le gardien essaie de quitter le but, il ne veut plus y être. Les autres le forcent à rester, il résiste. Il s'enfuit dans une pièce à côté, hors de vue. Je signale à l'enseignant que le reste du groupe le pourchasse « ils sont tous dans la salle là je ne sais pas ce qui se passe », il va les chercher. Ils sortent dans une sorte de foule, le gardien est à terre, ils lui donnent tous des coups de pieds, je vois que c'est fait « légèrement » ils ne le blessent peut-être pas particulièrement mais il se protège avec ses bras, il est plié complètement sur lui-même. La scène pour moi est extrêmement violente. Le professeur m'explique qu'il a voulu échapper au « cul rouge » (selon lequel le gardien est obligé de rester dans le but plié avec ses fesses en l'air pendant que tous les joueurs vont essayer de faire le but le plus fort possible sur ses fesses). Il exige que le gardien retourne dans les cages. Démuni, le gardien se met dans les cages de buts, dos au groupe et se prépare pour subir la douleur des coups de ballons. Quand la sonnerie retentit, les garçons quittent le gymnase…un autre cours comme les autres.

Ces interactions mettent en scène le modèle de la virilité, fondé sur le double déni du danger et de la souffrance : le sujet viril ne doit éprouver ni peur pour lui-même, ni empathie pour la souffrance d'autrui (Dejours, 1998). Tout se passe comme si les garçons se formaient mutuellement à cette virilité-là, avec souvent l'active participation des adultes qui les encadrent. Or, cette virilité n'est pas la seule posture possible pour signifier qu'on est un homme. Elle se mesure à l'aune de la violence qu'on est capable de commettre contre autrui, les dominés et singulièrement les femmes, au nom de l'exercice, de la démonstration ou du rétablissement de la domination ; elle « doit être radicalement distinguée de la masculinité, qui se définirait précisément par la capacité d'un homme à se distancier, à s'affranchir, à subvertir ce que lui prescrivent les stéréotypes de la virilité » (1998 : 100). La parade virile (Dejours, 1993), dont le ressort psychologique est la honte de passer pour une femme auprès des autres hommes si l'on se révèle incapable de maîtriser la peur, si l'on s'effondre devant une situation difficile (Molinier, 2000), concerne aussi, dans la vie privée, le courant tendre des émotions. Mais cette prétendue capacité de l'homme viril à maîtriser ses affects est plutôt une répression, elle repose sur une rigidification du comportement affectif qui l'appauvrit et le fragilise, et constitue donc une véritable « normopathie » virile.

Dans ces trois établissements, le phénomène le plus fréquent est la bagarre ou la bousculade « pour de faux », de même qu'un certain nombre d'interactions verbales ambiguës, que nous incluons dans cette analyse pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la frontière entre « pour de faux » et « pour de vrai » est extrêmement fragile : non seulement la situation peut toujours « dégénérer », mais de surcroît les interprétations du même geste font souvent l'objet d'une discussion voire d'une négociation si une sanction est envisagée. Par exemple, lorsqu'un élève en pousse un autre, qui tombe, les adultes peuvent voir une agression dangereuse, alors que les élèves peuvent arguer d'une simple maladresse.

Plus largement, tous les protagonistes, élèves et adultes, sont engagés dans un véritable travail d'interprétation continuel ; comme les épithètes grossières, les gestes brutaux ou seulement les contacts physiques peuvent signifier l'attaque aussi bien que l'intimité en fonction du contexte, du ton, de la relation entre les protagonistes, etc.

Ainsi, Marty Laforest et Diane Vincent analysent l'insulte, notamment l'insulte « rituelle », comme « relev[ant] d'un jeu (dangereux) plus ou moins codé, s'énonce en présence d'un public qui en évalue la qualité et oblige plus ou moins son récepteur à réagir par une insulte en retour, avec surenchère si possible, pour continuer le jeu. » (2004) Mais nous remarquons que l'interprétation nécessaire de ces insultes rituelles, notamment lorsqu'elles prennent la forme des « vannes », ne fonctionne pas selon les analyses des psycholinguistes. En effet, pour Claudine Moïse : « Les vannes se situent donc en marge des injures et font partie de ce jeu entre soi expressif et ludique, parce qu'elles reposent sur une connivence partagée, un jeu quasiment rhétorique, des rituels établis, des codes de solidarité. Mais c'est un jeu à risque, et, quand elles sont perçues comme blessantes, les vannes peuvent basculer dans la provocation, particulièrement si les deux protagonistes ne participent pas au jeu comme ce peut être le cas entre un élève et un(e) enseignant(e). » Ainsi dans la situation suivante, qui a lieu à l'intérieur même de la salle de classe :

> Collège George Eliot. Un garçon s'énerve contre une remarque du professeur : « Sur la vie de ma mère je l'ai pas dit ! J'ai pas dit "livreur " ! Il a plané, je l'ai pas dit ! » Une fille intervient : « Mais calme-toi, pourquoi t'es stressé ? T'es angoissé toi, c'est pour rigoler. »

L'élève qui a mal interprété la remarque, même en l'occurrence la remarque du professeur, court le risque d'être caractérisé comme « angoissé », ce qui est évidemment péjoratif : c'est pour le moins manquer d'humour, et donc se mettre « hors jeu » du groupe, de ce groupe qui précisément a pour mode de fonctionnement le jeu. Mais de l'autre côté il est tout aussi vital d'éviter l'insulte. Ainsi, dans un lycée où étudient des élèves de milieu favorisé, et nous sommes aussi à l'intérieur d'un cours :

Lycée général Hubble. Quand un élève répond à une question de la professeure, R. lui dit : « T'as pas besoin de lui crier dessus », remarque ironique parce que l'élève en question avait répondu de façon très calme et subtile et poursuit « Tu vas faire un BTS finalement. »

Or ce que nous voyons, ce n'est pas que les deux protagonistes doivent partager le même code pour « se prêter au jeu », c'est plutôt que le récepteur doit interpréter exactement l'intention de l'émetteur. Ici l'élève récepteur doit bien, grâce au partage d'un même code (les BTS sont socialement dévalorisés dans ce lycée où nombre d'élèves se destinent à une classe préparatoire), repérer l'intention insultante de l'émetteur, pour ne pas la laisser passer, c'est-à-dire y perdre quelque chose de son honneur, ou de sa « face ».

Ce travail d'interprétation induit pour tout le monde une atmosphère de tension palpable où rien n'est simple ni évident : marcher dans un couloir est une épreuve, toutes les situations sont vécues à fleur de peau, comme potentiellement explosives. Les nombreuses bousculades « par jeu », les bagarres mimées, les faux étranglements concourent avec le vocabulaire grossier toujours au bord de l'insulte, le bruit incessant, les effets de foule, etc. à maintenir cette tension qui peut aller jusqu'à une véritable frayeur, comme le souligne à deux reprises RW :

Lycée professionnel Senna :
Beaucoup d'élèves crient dans le couloir, une foule toute excitée. Je vois un groupe divisé en deux qui se taquinent *« tu me regardes comme ça, enculé, et je te casserai ! »*. Ils font semblant de se frapper, des grands gestes qui ne finissent pas en violence, ils ne font que semblant. Mon cœur bat quand je traverse le groupe — si je suis prise dans une bagarre ?
[…]
Ensuite il y a F. qui porte systématiquement des mini mini jupes, aujourd'hui n'est pas une exception ! Donc mini jupe et collants, une veste noire comme toujours mais aussi un grand manteau d'hiver qu'elle ne quittera pas tout au long des quatre heures de formation. F. est extrêmement maquillée, une couche de fond de teint qui se voit de l'autre côté de la salle, des faux cils, et du noir qui cache entièrement ses yeux. […] F. ne m'inspire pas confiance et j'évite de la regarder dans les yeux ou de lui laisser savoir que je l'observe. Elle crie si fort et est si dure et vulgaire !

Dans le cas du lycée professionnel Senna, la frayeur de RW est sans doute favorisée par le fait que dès son arrivée sur le terrain, on lui a raconté une anecdote qui, dit-elle, constituera toute l'année « LE élément perturbateur de l'année auquel les profs et la proviseure font référence très régulièrement » : un garçon aurait tenté d'étrangler une enseignante[228]. Elle vit cet établissement

[228] RW n'obtient que très tard dans l'année un récit plus complet de cet événement à portée traumatique pour tous, et c'est un récit des plus confus : « C'était vers la fin de l'heure et les élèves avaient du temps libre et jouaient dans le gymnase, un garçon voulait partir plus tôt et attendait près du portail du gymnase qui est fermé à clé. Une prof de sport est entrée et le garçon a essayé de partir mais la prof ne l'a pas laissé faire. Apparemment ça s'est vite intensifié et le garçon a pris la prof par le cou pour l'étrangler pour qu'elle le lâche et le laisse partir. Elle l'a pris pareil autour de sa nuque et entretemps a pris son stylo et lui a donné

comme particulièrement choquant, et a le sentiment d'y rencontrer une véritable culture de violence :

> Lycée professionnel Senna. Je suis en train de faire des couloirs avec S. [une surveillante] et on croise une élève, F., qui demande à S. de lui prêter son portable : elle veut envoyer un SMS à sa mère pour lui demander « viens me chercher en voiture pour m'amener chez l'ophtalmo. Normalement je vais en transport mais J. [une autre élève] m'a dit qu'on m'attend à la sortie de l'école pour me tabasser alors je veux pas prendre les transports ». La fille le dit avec un air de rien et remarque comment sa maman va lui dire qu'il faut qu'elle apprenne à se défendre « et on m'a même pas prévenue ». Elle se plaint sur le CADRE DE LA VIOLENCE ! Je lui dis « normalement ça se prévient ? » « ben oui normalement ça se prévient » Je suis très très touchée par cette violence, pourquoi elle, qu'est-ce qui se passe ? Elle me semble très impuissante et puis la banalité de cette violence… La surveillante n'est pas alarmée ni rien et m'explique plus tard que cette fille peut flipper très vite, elle l'a vue jeter une chaise à un autre élève.

Néanmoins, ces éléments contextuels ne doivent pas diminuer la portée inquiétante des interactions quotidiennes en elles-mêmes, telles qu'elles se rencontrent aussi dans d'autres établissements. Laisser ou ne pas laisser le passage dans le couloir, regarder ou pas l'autre dans les yeux, sont clairement des comportements de dominance ou de subordination, par lesquels s'établit une hiérarchie. La réaction de notre observatrice montre que la protection qui lui est assurée formellement par son statut d'adulte n'est pas absolue, son statut n'est pas complètement assuré. En somme, dans cet univers, chacun-e, constamment sur ses gardes, doit veiller en permanence à « ne pas se laisser marcher sur les pieds », c'est-à-dire à protéger son statut, son rang, dans une hiérarchie à la fois formelle et informelle.

Le fait que les adultes ne puissent pas éviter d'être pris dans la « tension » ambiante, c'est-à-dire dans les négociations hiérarchiques constantes des jeunes, explique probablement en partie certains comportements qui ont passablement choqué les observatrices : les adultes, surveillants, CPE, enseignants même, crient beaucoup, peuvent parfois bousculer ou pousser un élève, et ont éventuellement du mal à se contenir.

> Collège George Eliot. Les surveillants me racontent aussi un fait qui s'est produit ce matin et auquel je n'ai pas assisté : un élève a fortement insulté un surveillant. Ce dernier a failli ne pas se contrôler et en venir aux mains. Le surveillant affirme qu'une bonne claque lui aurait remis les idées en place. Je n'ai pas eu le temps de demander la cause de ces insultes.

---

un coup de stylo sur la tête pour qu'il lâche, mais il n'a pas lâché. La prof a crié, moment auquel une autre enseignante et des élèves sont arrivés, ainsi que le surveillant. »

À la frontière de l'affrontement physique proprement dit, on trouve les comportements de défi, de parade virile, entre garçons et comme on vient de le voir, parfois entre hommes :

> Collège George Eliot. J. vient prendre une chaise qui est déjà sur le point d'être prise par un autre élève. Ces deux élèves se regardent droit dans les yeux et ni l'un ni l'autre ne la lâche, l'un essayant d'intimider l'autre. Le surveillant tranche et invitera J. à aller chercher une autre chaise. J. semble vexé de ne pas avoir « gagné ». […] Un garçon a renversé le sac d'un autre qui était sur la table. L'élève dont le sac a été renversé demande à ce qu'il soit remis sur la table. Un bras de fer ou plutôt un très bel exemple de rapport de force s'engage. À qui pliera le premier. La tension est très palpable. La prof s'en rend compte mais ne sait pas trop comment réagir. L'élève qui a renversé le sac le ramassera avec une nonchalance vindicative.
>
> Lycée Ste Chapelle. Je vois un garçon de type maghrébin qui semble faire un peu le malin, il cherche à se faire remarquer. Il parle très fort, et fait son commandant dans son groupe de garçons. Puis, il se promène de table en table et bouscule pour s'amuser un garçon bien blondinet. Il s'acharne sur lui, lui donne des coups de poings sur l'épaule, toujours en rigolant mais je sens que cela ne fait pas rire « l'élève victime ». La prof ne voit pas. Le blondinet dira *« Arrête maintenant c'est bon »*. On le sent pas confiant, on sent qu'il a peur.

Là encore, il s'agit à chaque fois d'un enjeu de préséance, c'est-à-dire de statut hiérarchique dans le groupe. L'attitude des adultes est tout à fait intéressante. Quand un surveillant intervient, son arbitrage est accepté même si le « perdant » manifeste du mécontentement. Pourtant, une enseignante hésite à intervenir, l'autre ne voit rien : effet de lassitude ? ou bien d'identité professionnelle ? ou peut-être de genre ? Dans la dernière séquence, la formulation même est remarquable, avec cette épithète diminutive de « blondinet » qui marque l'adhésion (évidemment inconsciente et involontaire) de la rédactrice à l'ordre hiérarchique défini par l'interaction. Nous reviendrons sur les attitudes des adultes plus loin.

Il faut remarquer par ailleurs que cette tension continuelle prend une connotation tout à fait particulière au lycée professionnel Senna. Bâti dans une zone vide à côté de l'autoroute, sans commerce ni habitat à proximité, près de plusieurs axes de routes principales qui rendent le paysage confus, le lycée est glauque, gris. Les portails qui le ferment, les élèves qui semblent démunis, sans énergie, lents, tête basse, habillés en uniforme, donnent l'impression d'être dans une caserne autoritaire, totalitaire, ou dans une prison. Le discours négatif, entre découragement et dévalorisation systématique, des membres du personnel et même des cadres (proviseure et proviseur-adjoint) augmentent cette impression. Après avoir passé ce temps avec les élèves, l'observatrice décrit sa sensation d'une défaite sociale, des jeunes qui s'ennuient terriblement, et manquent entièrement de motivation pour dépasser une situation déprimante. Aucun d'entre eux, explique-t-elle, « *ne montre la moindre excitation pour son travail, pour son*

avenir, pour son monde. Ils n'ont pas de projet et ils n'ont pas intégré le comportement nécessaire pour construire un projet pour soi-même ». Ils semblent tous conscients de leur défaite sociale : *« il faut ajouter dans votre étude que c'est une lycée poubelle pourri »*, dit un élève. Un moment de discussion, dans le cadre de l'intervention de la troupe de théâtre évoquée plus haut, est particulièrement parlant.

> Lycée professionnel Senna, Le travail porte sur un dessin dans lequel un élève dort en « études » (la salle des surveillants, ce qui implique qu'il a été renvoyé de cours) et rêve qu'il tue les professeurs et les surveillants qui sont en fait flics, le lycée étant une prison. Le garçon dans le dessin est armé avec des semi-automatiques et a fait un carnage avec du sang rouge partout. Dans la discussion qui suit la mise en scène de ce dessin par des acteurs de la troupe de théâtre, on voit comment les élèves considèrent les profs et le personnel comme étant leurs ennemis :
>
> - Garçon : « c'est pour faire chier tout le monde, ils n'ont que ça à faire »
> - Garçon : « on se contient voilà mais l'humeur on déballe »-
> - Fille : « s'il y a des trucs pas bien qui sont passés chez toi avant de venir »
> - Garçon : « ça dépend du lycée, c'est pas pareil »
> - Garçon : « c'est un lycée gris on dirait une prison- on rentre en prison il a y des gardiens devant c'est les surveillants »
> - Fille : « avec une architecture qui est démoralisante »

Comment dès lors s'étonner que ces jeunes cherchent entre eux, dans une triste et minuscule hiérarchie de groupe restreint, la valeur sociale et narcissique qu'ils ne parviennent pas à trouver dans leurs interactions avec le monde ?…

Ceci d'autant plus qu'ils n'ont pas confiance en l'école : « Bien souvent, les jeunes ont le sentiment d'avoir été trompés par le système scolaire et cette déception n'est pas sans effet sur l'école elle-même » (Duru-Bellat et Dubet, 2006, p. 50). Les jeunes, et sans doute leurs familles : il est frappant que dans le courant du XX^{e} siècle, les familles les plus pauvres ont complètement transformé leur rapport à l'école, qui d'instrument de promotion sociale en lequel on plaçait sa confiance, est devenu à leurs yeux un instrument de discrimination.

Néanmoins, nous rencontrons aussi, trop rarement, des élèves qui refusent la défaite sociale, et, s'appuyant des ressources qui restent inaccessibles à notre enquête, refusent la défaite sociale et parviennent à tirer parti de ce lycée pourtant si négativement vécu par presque tous :

> Lycée professionnel Senna. « En fait c'est le lycée qui récupère tous ceux qui n'étaient pris nul part ailleurs maintenant qu'on y est on doit réussir parce qu'on a rien d'autre » explique Inez. « Oui, maintenant qu'on y est on s'y plaît bien et on veut réussir » confirme Giorgi.

Charles m'explique qu'il est venu au lycée Senna par manque d'option, il a été un mauvais élève au collège mais maintenant il est un bon élève et adore lire et veut être philosophe, il espère intégrer l'université après son bac.

Entre filles

Les violences physiques entre filles sont extrêmement rares et nos observatrices n'en ont enregistré que deux exemples.

Collège George Eliot : Une élève de 6ème a violemment agressé une autre élève qui lui aurait « *piqué son mec* » (vocabulaire de l'élève).

Lycée professionnel Senna, bureau des surveillants. Il y a une élève, Amina, qui a été expulsée de son cours parce que la CPE pense qu'elle a volé 40 euros à une autre élève. « Je ne serais pas aussi stupide de voler au lycée » elle explique. Apparemment elle a un casier judiciaire important parce qu'elle vole régulièrement. Elle m'explique ensuite comment elle s'est battue avec une autre élève, Farida, une fille très visible dans l'établissement, minijupe, miroir pendant les cours, talons... « Elle m'a insultée, elle m'a dit nique ta mère et tout, et donc je lui ai dit voilà dehors, j'ai pris ses faux cheveux, ses faux ongles et tout, il y avait du monde autour » elle rigole en le racontant, fière. Amina est petite féminine et dégage plutôt l'air d'une grande séductrice préoccupée par la mode, qu'une élève avec de telles capacités violentes.

On voit bien ici avec le paradoxal « elle m'a dit nique ta mère » comment la bagarre emprunte au modèle de la virilité, porté cette fois par deux filles qui pourtant incarnent au plus haut point la figure d'une féminité hypersexualisée qui, associant dimension érotique inconsciente et assignation sociale, renvoie à la mascarade analysée par Joan Riviere (1929) et fait directement (mais asymétriquement) pendant à la parade virile des garçons.

On peut donc constater que les négociations hiérarchiques entre filles ne passent pas, ou pas principalement, par des violences physiques évidentes, mais bien entendu elles n'en existent pas moins : qui laissera le passage à qui dans le couloir, qui soutiendra le regard de qui, sont des questions tout aussi constantes pour elles… Cette hiérarchie repose en partie sur l'audace dans les interactions mais elle se fonde surtout sur les évaluations et auto-évaluations constantes des vêtements, du maquillage, de la coiffure… Pour elles-mêmes dans le miroir et dans le regard de leurs condisciples, pour les autres examinées visiblement ou du coin de l'œil, les filles cherchent sans cesse et avec une sévérité impitoyable la mesure d'une séduction plus ou moins exactement située sur le fil entre être « sexy » et « faire pute ».

Lycée professionnel Senna, à propos de Facebook. Les filles parlent vite, très vite. Elles sont toutes remontées parce qu'apparemment quelqu'un a utilisé Facebook pour créer une page où il a écrit *« ce sont des vaches » (que j'apprends veut dire « pute » donc gros mot archi vulgaire dans leurs yeux)* et puis a copié collé des photos de plein de filles, notamment certaines assises à table. […] Finalement les photos copiées/collées des élèves appelées « vaches » étaient celles qui avaient cliqué « j'aime » par rapport à une autre page Facebook sur laquelle une autre fille avait été appelée une « vache ». Donc la deuxième

page Facebook ici en question est en fait une forme de revanche. Elles sont toutes sur leur portable, sur Facebook, prises dans l'histoire.

Dans cette évaluation, elles reprennent les catégories auxquelles elles sont assignées. Et si la séduction est le critère de mesure privilégié, c'est bien que tout ce contrôle social entre filles prend son sens sous le regard des garçons et par rapport à eux. Comment dès lors s'étonner si, comme le soulignait Simone de Beauvoir (1949), vivant « dispersées parmi les hommes », elles « ne disent pas nous ».

Lycée professionnel Senna. *« tu dois la gifler, j'ai pas pitié d'elle ni rien »* dit Amina à Nathan, à propos d'une fille mais je ne sais pas qui ni à quel sujet.

Pourtant, on constate sans cesse l'existence de liens forts entre filles, « meilleures amies » qui s'embrassent et s'enlacent parfois passionnément, se font des confidences et partagent mille et un secrets, mettent leur alliance en spectacle et utilisent les catégories d'assignation pour tirer le plus de bénéfices possibles du clivage des femmes… Si « les Autres » sont putes, ou grosses, ou moches, ou pas à la mode, ou quelque critique socialement assassine dans un microcosme donné, alors « Nous » est un groupe de valeur ! Les observations ne nous permettent pas d'analyser de façon vraiment fine les hiérarchies entre « meilleurs amies » : sont-elles toujours à égalité, ? Ou bien l'une est-elle dans la position d'être souveraine, entourée de quelques filles représentant sa cour et sa meilleure amie fonctionnant alors comme une sorte de favorite ? La catégorie de la « fille populaire », que nous n'avons pas observée explicitement (peut-être est-elle trop « évidente » pour qu'on en parle…) mais dont on connaît par ailleurs fort bien l'existence en collège et lycée (Duncan, 2004, 2011), suggère que cette dernière situation doit souvent se rencontrer, ce qui n'exclut pas évidemment l'existence, en parallèle, de groupes plus égalitaires.

Entre garçons et filles

Comme nous l'avons souligné plus haut, les faits les plus graves entre garçons et filles sont les viols. Mais on voit aussi des filles prendre des coups de poing, se faire jeter contre un mur, tabasser… Par exemple, au collège George Eliot, J., élève catalogué « forte tête », a frappé une fille d'un coup de poing. Convoqué dans le bureau de la principale, il aurait rétorqué que « c'est sa cousine… ça n'est pas très grave… d'ailleurs lui aussi reçoit des coups ». Cette relation familiale produit en fait un effet de loupe, qu'on trouve aussi quand la fille frappée est la « copine » du garçon, la référence à un éventuel couple étant souvent le prétexte à une banalisation des faits de violence, comme nous le reverrons dans les chapitres consacrés spécifiquement aux attitudes des adultes. Entre garçons et filles, les violences physiques avérées surgissent dans des

relations où il ne s'agit pas de préséance, mais d'une relation de commandement, parfois de service, et globalement d'appropriation privée ou collective au sens de Guillaumin (1978). Autrement dit, on a entre garçons une hiérarchie instable où le statut de chacun est mis à l'épreuve dans chaque interaction, alors qu'entre garçons et filles il s'agit de l'emprise stable d'un groupe sur l'autre.

Le coup de poing mimé, qu'on vient de comprendre comme défi viril quand il se joue entre garçons, prend une signification toute différente quand l'interaction se passe entre un garçon et une fille, et d'ailleurs là, ça n'est pas à proprement parler « pour de faux », on est plutôt dans le registre de la menace.

> Collège George Eliot. Le même J. arrive en retard en cours et accuse une élève (on ne sait pas si c'est la même ou une autre) de l'avoir semé dans les couloirs. Soit dit en passant, comme s'il ne connaissait pas le collège… Il se place devant l'élève et la regarde droit dans les yeux en la menaçant d'un coup de poing. Le geste mimé est violent. La fille proteste et dit que cela n'est pas de sa faute. Il donne un grand coup de pied dans le sac (qui se trouve à terre) de la fille. La scène se déroule sous les yeux de la prof. qui ne dira rien. J. va s'asseoir. La prof lui demande son carnet.

En protestant comme elle le fait, « ça n'est pas de ma faute », la fille reconnaît implicitement la revendication de J. comme légitime : elle admet qu'il est en droit de lui demander à elle de le guider dans un collège dont il est élève et qu'il doit, en principe, connaître aussi bien qu'elle ; autrement dit, elle admet comme légitime d'être à son service. L'enseignante, en demandant le carnet, sanctionne la menace, mais ne propose aucun commentaire…

Cette question de l'emprise est au centre d'une interaction tout à fait typique et observée à plusieurs reprises :

> Lycée professionnel Senna, foyer. Un des garçons prend une première fille par le visage, sa tête sous son bras. Elle subit, me semble s'ennuyer un peu, à la limite, elle semble un peu gênée. Une fois libérée de l'emprise du garçon, son regard d'indifférence ne quitte pas son visage. […] Le même garçon prend le visage de Sonia cette fois, elle, par contre, fait une grimace, je pense qu'il lui fait mal, mon instinct est d'intervenir mais d'un coup il la lâche, elle lui fait un coup léger avec sa jambe, ils crient, ils se taquinent constamment. Ce même garçon reprend Sonia, il bloque sa tête sous son bras, emprise totale. Il fait semblant de lui donner des coups de pieds, comme dans une bagarre. Mais il ne la frappe pas. Il la lâche, et à nouveau ils se cherchent, se taquinent.
>
> Collège George Eliot, récréation. Un garçon rigole et bouscule une fille, il est plus grand qu'elle et la tient courbée sous son bras, lui frotte le sommet de la tête et lui dit : « *T'es une pute, une prostituée, Aahhh* ». La fille se rebiffe mais toujours en rigolant.

Ce geste représente tout à fait concrètement un contrôle fort efficace du corps de l'autre, mais comme il consiste à « prendre la tête », il comporte aussi une dimension symbolique d'emprise sur la pensée, voire d'envahissement psychique. D'ailleurs dans la seconde scène on voit bien comment le garçon assigne dans le même geste une identité à la fille. Et pourtant il faut rire… ce serait de la taquinerie, il faudrait réagir avec humour… ou du moins jouer

l'indifférence : si la fille le « prend mal », c'est elle qui perdra la face et sera vécue comme initiatrice du conflit.

Bien entendu il peut se produire que des filles frappent les premières, mais la tonalité des échanges n'est absolument pas symétrique : les garçons rendent les coups, pas nécessairement fort d'ailleurs, et les deux protagonistes concluent en riant ensemble.

En somme, il y a des négociations hiérarchiques entre garçons, d'autres entre filles, mais la relation inégale entre les garçons comme groupe et les filles comme groupe n'est pas remise en question par ces négociations. Un exemple :

> Lycée professionnel Senna. En cours de commerce, Farida est habillée dans sa jupe serrée, sa coiffure grandiose comme toujours, très maquillée comme toujours. Pendant l'essentiel du cours elle tourne le dos au professeur et porte son attention sur Nathan, petit garçon blanc tout maigrichon. Il semble « dominé » par Farida qui étale son décolleté devant ses yeux. Elle lui parle, elle le touche, elle lui fait des conseils, elle lui demande une cigarette, elle lui fait un baiser sur la bouche. Lorsqu'elle passe devant la classe pour écrire au tableau, les garçons ne la regardent pas spécialement, ils continuent à discuter entre eux, de faire du bruit, de déranger le professeur. D'ailleurs, c'est Farida qui dit à un groupe de garçons *« ferme ta gueule »*.
>
> Pendant que Farida est au tableau, un autre élève pète, ce qui déclenche une série de remarques et d'agitation générale. Un garçon, Samir, n'hésite pas à dévoiler l'auteur William devant la classe : « oh ça pue monsieur » dit-il, il se plaint, il fait du bruit, se met vers la fenêtre. Farida ajoute « ah ça pue là ! » mais un autre garçon, Samuel, rétorque « pourquoi tu fais ta belle là ? » signifiant qu'elle n'a pas le droit de critiquer William, pour qui se prend-elle ?

Farida est donc allée trop loin : prendre le dessus sur un garçon maigrichon, soit ; demander le silence à la place de l'enseignant, passe encore ; mais faire honte à un garçon devant le groupe, non ! « Faire sa belle » est une transgression apparemment majeure, équivalente à « ne pas se tenir à sa place », se croire plus importante qu'on ne l'est (pour une fille).

Comme le dit encore un garçon dans une séance de travail avec la troupe de théâtre mentionnée plus haut, à propos de la situation imaginaire où un garçon « arrangerait un coup » pour un de ses copains : « si elle fait sa belle, il faut la frapper ». Ici, donc, on peut déduire que « faire sa belle », ce serait refuser d'être objet d'une transaction sexuelle entre deux garçons.

Autre exemple d'une fille qui va trop loin aux yeux des garçons :

> Collège George Eliot. Salle d'études. Certains élèves sont en retenue. Je m'installe au fond de la salle. Il n'y a personne pour surveiller les élèves. Un élève semble être le leader du groupe. Il prend la place du bureau près du tableau et fait un véritable « one man show », imitant ses professeurs. Les autres élèves rient beaucoup. J'avoue que moi aussi. Je trouve que cet élève a le sens du spectacle et a beaucoup de répartie. Il fait semblant de veiller à la discipline de la salle. Puis, il donne un cours sur la « façon de survivre dans le quartier », comme par exemple vendre du cannabis ou encore agresser une personne âgée pour lui voler son sac. Une élève l'interpelle en faisant une blague sur son père, le garçon le

prend très mal et somme la fille de s'excuser. Ce qu'elle fait. Il ne rigole plus du tout, l'ambiance est plombée.

Aléas du journal de bord, il nous manque ici des éléments pour évaluer plus précisément ce qui s'est passé : qui est la fille en question ? Qu'a-t-elle dit exactement ? L'exemple qui suit permet, *a contrario*, de voir comment et dans quelle mesure une fille peut s'imposer parmi les garçons.

Lycée professionnel Senna, cours d'EPS. Amina, petite, d'origine sénégalaise, très féminine dans son vêtement, a une position de fille dominante dans cette classe, peut-être au lycée. Je l'associe à deux histoires précédentes : d'avoir été accusée de voler le téléphone d'une fille dans sa classe, et quand elle m'a raconté elle-même comment elle s'est battue avec Farida. Amina est d'une beauté qui se remarque et dont elle me semble très consciente, beaucoup d'attention portée aux vêtements serrés, elle se touche les cheveux constamment, toujours vérifiant sa coiffure, elle marche avec une certaine dureté et désirante du regard de l'autre. Quand les garçons perturbants, perturbateurs (l'ensemble de garçons dans la classe avec l'exception d'un qui est très sportif et qui se concentre sur la tâche sportive), se donnent entre eux des faux coups de pieds, une seule fille participe, Amina, elle donne des faux coups aux garçons ; de même, elle est l'une des très rares filles qui joue au foot. Amina donne la grande majorité de son attention à ces garçons, je la vois parler en comité féminin mais c'est rare. Elle est beaucoup plus souvent la seule fille parmi les garçons et semble les dominer. Amina interagit principalement avec un garçon noir et un garçon blanc, ils se touchent, se tripotent, font semblant de se frapper, se frappent, se poursuivent, se rejettent, constamment… Jeux enfantins sauf que pas si innocents que ça. Le garçon noir réajuste son sexe discrètement et Amina lui dit *« touche la, malaxe la »,* ça me fait de la peine parce que je trouve qu'elle le déstabilise. C'est un grand garçon noir (dans le cours il tente de réussir mais physiquement il n'est pas très en forme, et quand il n'en peut plus il retourne à sa posture basée sur la rigolade). Assise sur le trottoir Amina dit au garçon blanc: *« tire ton pied, casse toi j'étais bien là »*, elle ne se gêne pas pour lui dire qu'il la gêne ! Le garçon blanc lui dit *« tu préfères faire l'handicapé ? »* il la frappe légèrement, rires. Nathan se moque de lui-même, il est très mince, fin, pas encore physiquement très développé *« mes muscles sont trop durs »* il blague, Amina lui répond *« ce sont tes os qui sont trop durs »*, rires, ils se frappent, coups de pied, forme de flirt ? Un instant plus tard : *« tu dois la gifler, j'ai pas pitié d'elle ni rien »* dit Amina à Nathan, d'une fille mais je ne sais pas qui ni auquel sujet

Nous n'avons aucun moyen de savoir ce qui détermine la position particulière d'Amina dans le groupe : sa « personnalité », ses transgressions, son physique, ou bien des ressources sociales dont elle disposerait à notre insu, comme des parents influents, ou bien un frère ou un « mec » particulièrement reconnu dans le lycée ou le quartier, ou encore autre chose qui ne nous vient pas à l'esprit ? Une autre piste intéressante, mais inaccessible, serait de comparer sa position dominante avec ses résultats scolaires : la reconnaissance « de métier » est-elle, comme dans les univers adultes de travail, un facteur de reconnaissance sociale, ou bien, au contraire, être reconnu par les adultes freine-t-il la reconnaissance par les pairs ?

On voit, en revanche, comment Amina (telle Lara Croft) joue sur plusieurs tableaux à la fois. Elle est dominante dans le groupe des filles, suivant des

modalités viriles, s'attribuant l'usage de la puissance masculine (la bagarre, l'arrogance, l'insulte) et en même temps sans renoncer aux attributs de la féminité (au sens de la mascarade) car particulièrement « sexy » (vêtements moulants, coiffure). On pourrait s'attendre à ce qu'elle se conduise en despote avec les filles, à ce qu'elle s'entoure d'une cour empressée. Mais non, ses alliances prioritaires sont clairement du côté des garçons. Elle les séduit, mais en même temps les provoque sur le mode du défi, à la fois verbal (« casse-toi ») et physique (les coups « pour de faux »), ne s'arrêtant même pas devant l'évocation sexuelle directe (« touche-la, malaxe-la »), donc avec eux aussi elle fait à la fois la femme et l'homme. Et en définitive, se posant en arbitre dans les relations d'un garçon et d'une fille, elle tranche nettement en faveur du garçon, montrant ainsi bien clairement comment elle se désolidarise d'un hypothétique groupe de filles (qui ne disent pas « nous »…) et s'identifie clairement au groupe des garçons.

Peut-on penser que quand elle fait l'homme, Amina est, même de façon relative ou partielle, une transfuge de genre ? Certes non, sans quoi il ne lui importerait pas tellement d'être séductrice. Elle incarne trop le refus phallique du féminin pour qu'on puisse analyser sa posture comme de la muliérité, adhésion des femmes à leur statut social assujetti, valorisation de la soumission, de la douceur, etc. (Molinier, 2000). On ne peut pas non plus, à son âge, parler de maternalisme, cette posture qui conduit les femmes à trouver dans la reconnaissance de leurs fils et l'identification aux intérêts du clan paternel la valeur qu'elles se refusent en tant que femmes et refusent à leurs filles (Lacoste-Dujardin, 1985) ; pourtant, la dimension d'emprise et l'identification aux garçons sont bien là, la disposition à sacrifier les autres femmes aux intérêts masculins (qui est à la racine du crime dit d'honneur) aussi… Amina incarne peut-être l'illusion d'un pouvoir féminin fait d'influence souterraine, sous condition, qui les valorise sans les faire le moins du monde sortir de leur situation subordonnée, et qui a longtemps fonctionné comme une illusion permettant de camoufler la réalité de la domination masculine.

DEUX ETABLISSEMENTS « CALMES »

Si le Lycée privé Ste Chapelle et le Lycée général Hubble apparaissent plutôt calmes, il serait tout à fait erroné d'en déduire que la violence, en particulier la violence de genre, n'existe pas dans ces deux lycées ; elle prend plutôt d'autres formes.

Le lycée Sainte Chapelle est un « petit » lycée où il y a de la place ; NC remarque, alors qu'elle participe à une réunion un jour où il n'y a pas d'élèves : « Mais élèves ou pas, je trouve ce lycée toujours assez vide ! ». Les couloirs sont plutôt calmes, les élèves sont plutôt polis avec les adultes et se montrent, en classe, assez concentrés sur leurs tâches. L'ambiance y est plus « détendue » qu'ailleurs, la direction la qualifie d'un peu « familiale » et dit que c'est un établissement « sans histoires », même si les adultes se plaignent d'un moins bon « respect » qu'autrefois. On y rencontre, cependant et comme dans les deux collèges ou le lycée professionnel, des élèves isolés (exclus par les autres ?), un omniprésent langage « grossier », des défis virils, des moqueries hétérosexistes (« J'entends une fille se moquer d'un garçon qui aurait mis du mascara. Je n'en saurai pas plus. »), mais l'incident le plus saillant est raconté par la psychologue :

> Lycée Sainte Chapelle : La psychologue me raconte une scène qu'elle vient de voir : un élève a été exclu du cours car il a échangé des coups de pieds avec une autre élève. Le prof. a parlé de séduction et les a renvoyés du cours. Cet élève en racontant cela au CPE a affirmé qu'il avait déjà une copine. Son copain le charrie et le traite de « pédé ».

Le lycée Hubble, superbe bâtiment classique en bordure du plus beau parc public de la ville, reçoit 1200 étudiants en classes préparatoires et 700 lycéens, ce qui influe évidemment sur l'atmosphère qui y règne ; de plus, la très grande majorité des lycéens sont issus du quartier extrêmement favorisé où se trouve le lycée. Les jeunes sont donc courtois, ils ont de bonnes manières (dans les couloirs, par exemple, ils s'effacent spontanément pour laisser passer l'adulte, ce qui n'est jamais le cas ailleurs). Les violences physiques caractérisées sont pratiquement absentes : on n'en relève qu'une seule occurrence, lorsque, au moment d'une alarme incendie, deux garçons en prennent un autre par les jambes et le soulèvent, « petit spectacle, le reste de la classe les regarde ». Difficile de qualifier vraiment cette interaction : comme souvent, tous les spectateurs rient, y compris l'enseignante…

L'observatrice, RW, note à quel point ces jeunes ont déjà « l'habitus du pouvoir » :

> Lycée général Hubble : J'ai l'impression de ne rien observer au niveau du comportement…peut-être c'est justement ca, ils obéissent si bien auprès d'adultes et se comportent parfaitement selon les attentes. Par contre, entre eux ils mettent en scène une classification extrêmement pointue basée sur les traits physiques, le style, l'appartenance aux codes de beauté normatifs. […] Physiquement les garçons dégagement un élément très normatif. Je peux facilement les imaginer dans vingt ans, adultes, dans une situation professionnelle en train d'argumenter leur opinion. Main posée sur la hanche, ils prennent le jeu au sérieux. Ils sont dedans, dans l'ici et maintenant. Ils n'ont pas de portable cachés dans leurs poches pour les ramener ailleurs. Leur mise en scène de la masculinité est feutrée et subtile, elle ne semble pas se jouer sur une domination extérieure si nette. J'ai plutôt l'impression que l'espace leur est offert, ils ne sont pas dans la quête de pouvoir parce qu'ils en ont déjà, le pouvoir du privilège.

Les lycéens de la « classe d'excellence », internes, ont été, dit l'une des CPE, « recrutés ici parce qu'ils sont brillants mais ils viennent de milieux dans lesquels ils n'auraient pas eu les ressources pour réussir ». Ils sont très visibles, ne serait-ce que par leurs vêtements encore marqués par la pauvreté, mais aussi parce qu'ils restent le plus souvent groupés, et ont (encore ?) un peu de la gestuelle et du langage de leur milieu d'origine : « Les garçons [de l'internat d'excellence] s'assoient les jambes ouvertes, écartées, physiquement ils se tiennent dans un style entièrement différent de ceux observés dans d'autres classes à Hubble, "style banlieue" ». Une fille en seconde se comporte tout à fait différemment des autres, plutôt dans le style « banlieue » elle aussi :

> Lycée général Hubble, cours de SVT, classe de seconde : Anne porte des talons gigantesques, pantalon blanc moulant très bas qui laisse apparaître son string ! Débardeur à rayures avec des paillettes, énormément de maquillage, cheveux longs. Elle prend conscience et lentement elle entoure sa veste autour de sa taille pour cacher son string, mais pas dans l'urgence, elle ne semble pas avoir honte. Elle dégage une dureté que je n'ai pas encore vu à Hubble. Elle passe le cours sur son portable, elle dit des gros mots à voix basse contre la prof tout le temps, elle ne sourit jamais, est distante, dure.

La seconde, classe de passage, d'adaptation à un nouveau milieu, est au lycée Hubble nettement plus chahuteuse que les autres. On voit clairement que les élèves de l'internat d'excellence sont là pour le savoir, mais aussi pour acquérir un nouvel habitus, acquisition que l'immersion totale de l'internat est supposée favoriser. On peut aisément imaginer que dans ce processus de re-socialisation où tout, même leur gestuelle, doit être réorganisé, ces élèves sont confrontés à de nombreuses difficultés sociales et psychiques, d'autant plus que leur présence dans l'établissement peut susciter une certaine ambivalence, comme le montre la même CPE : « d'un côté la mixité c'est bon, mais on est quand même un établissement d'excellence et ils prennent [à l'internat] des places d'une des meilleures prépas au niveau national » .

On n'entend donc pas ici d'insultes sexistes, ni « pute » ni « pédé » : les élèves, s'ils utilisent ce langage, savent le faire hors de portée des oreilles adultes. L'insulte est formulée sur le mode de l'ironie (qui n'est pas l'humour…) et porte sur un tout autre registre de stigmatisation :

> Lycée général Hubble, terminale. Quand un élève à la table à côté répond à une question posée par l'enseignante, Remy lui dit *« t'as pas besoin de lui crier dessus »,* remarque ironique parce que l'élève en question avait répondu à la prof de façon très calme et subtile. *« Tu vas faire un BTS finalement »*, le critique Remy, c'est la remarque la plus « dure » que j'ai entendue tout au long du cours.

Pourtant, les mêmes négociations hiérarchiques qu'ailleurs ont bien cours, et leur euphémisation ne camoufle que partiellement leur importance. Ainsi dans deux cours de seconde et première, on voit un petit groupe de garçons dominer un chahut : ils présentent « certaines caractéristiques physiques et traits de

personnalité ; physiquement ils sont grands, ils parlent beaucoup, ils dégagent une certaine confiance, ils sont privilégiés (en termes de montres et de vêtements) ». Dans les deux cas, les « invisibles sont ceux qui ont l'air d'être bons élèves, pas habillés de façon particulièrement branchée. Filles invisibles : pas maquillées, pas coiffées, pas d'habits particulièrement stylisés. Garçons invisibles : ne dominent pas l'attention en cours mais écoutent plutôt la prof, petits en stature, physiquement très jeunes ». Dans les deux cas aussi, une fille et une seule participe au groupe des garçons dominants. En seconde, il s'agit d'une fille qui joue la carte de la séduction, « c'est une fille qui est assise parmi eux et qui recherche leur attention *constamment*, elle tient les mains de l'un, elle enlève le foulard d'un autre et le met sur elle-même après elle le lui repasse. Elle touche ses cheveux *constamment*, réajustant sa coiffure. Blonde, fine, yeux bleus, beaucoup de maquillage et habillée branchée, c'est une fille d'une beauté normative et elle semble consciente de son image de corps (vêtements choisi avec soin, jean extrêmement serré), se positionnant toujours en fonction de garçons. ». En première, « une fille, Esther, arrive en retard. Elle ouvre la porte et reste debout pour décrire à la classe comment s'est passé son examen oral en français, elle ne tient pas compte de la prof mais domine très facilement, avec aise. J'aurais attendu qu'elle prenne sa place discrètement pour ne pas perturber la classe, au contraire elle rentre et perturbe avec grande facilité la classe », interagissant avec le groupe des garçons chahuteurs sur le mode « vous me faites chier, tout le monde me pose la même question ».

En fait, dans ce lycée, la violence la plus sévère est liée à la « classification extrêmement pointue » remarquée par RW. Les élèves s'évaluent mutuellement en permanence selon des critères de classe : classe sociale à laquelle on appartient ou pas, et qu'on manifeste en ayant plus ou moins de « classe », de distinction au sens de Bourdieu (1979), de conformité à des canons esthétiques, économiques (les vêtements), intellectuels ou de comportement. Celles et ceux qui ne sont pas distingués par leurs condisciples plus populaires, plus sûrs d'eux, plus reconnus par leurs pairs, sont bannis, rejetés dans une invisibilité dont l'observatrice elle-même a douloureusement fait l'expérience (voir le chapitre consacré à la méthode ethnographique) et qui constitue assurément une violence symbolique et psychologique des plus cruelles.

> Lycée général Hubble. Le groupe d'élèves qui attendent [d'entrer en cours] s'agrandit. Je remarque deux garçons qui papotent et séparément deux filles, ensuite trois, quatre. Elles ne se font pas la bise, elles parlent dans un petit cercle fermé, elles ne laissent pas chaque fille entrer dans leur groupe. Je vois une fille qui traverse la cour seule, je remarque ses vêtements – elle est moins branchée que celles qui se parlent en petit comité, elle me semble mal à l'aise. Quand elle arrive à la porte de la salle, le groupe de filles ne la regardent pas, ne la saluent pas. Je me dis « *elle n'est pas populaire- ses vêtements ne sont pas les bons, ses cheveux sont sales et gras* ». Les autres sont très stylisées, les cheveux

> parfaitement décoiffés, les beaux manteaux en laine, les sacs à mains sur l'épaule. Je vois deux filles qui traversent la cour et, à l'opposée de celle qui était seule, elles marchent le dos droit, la confiance qu'évoque des filles populaires. Une est noire, grande, à mes yeux elle fait 25 ans, mature, très urbaine avec sa veste en cuir, baskets des années 80 du style hip hop de New York. Avec elle une jeune femme asiatique, aussi habillée très stylisée, ses cheveux longs longs longs, son sac à main très grand. Le groupe de filles les salue et elles se glissent dans le cercle naturellement, elles appartiennent.

De fait, cette forme de bannissement extrême qui rend le sujet invisible est une sanction sociale particulièrement sévère, qui passe souvent inaperçue. William James écrit : « Aucun châtiment plus diabolique ne saurait être conçu, s'il était physiquement possible, que d'être lâché dans la société et de demeurer totalement inaperçu de tous les membres qui la composent. » (James, 1904 : 293) Or c'est « physiquement possible », puisque c'est ce que décrit Adam Smith à propos des pauvres : « Le pauvre entre et sort sans qu'on le remarque, et, au milieu d'une foule, il se trouve dans la même obscurité que cloîtré dans sa masure. » (Smith, 1982 [1776] : 51), et Ralph Ellison, faisant de son narrateur noir un « homme invisible » : « Je suis invisible, comprenez bien, simplement par ce que les gens refusent de me voir. […] Il vous arrive souvent de douter réellement de votre propre existence. […] Vous êtes dévoré du besoin de vous convaincre que vous existez, réellement, dans le monde réel […], vous lancez des bordées de jurons, et vous jurez de les amener à vous reconnaître. » (Ellison, 1984 : 19-20). On peut aussi penser à l'invisibilité, maintes fois signalée, des domestiques, ou à ces personnes alitées qui voient deux personnes venir faire leur lit en poursuivant leur conversation sur leurs « petits amis » respectifs sans leur adresser la parole ni leur octroyer un seul regard : l'amie âgée qui me rapporte ces faits me dit : « Quelle humiliation. » Et Honneth de remarquer que le langage courant parle de l'humiliation » en termes de « blessure » et même de « mortification ». Car cette invisibilité sociale, produite par l'« œil intérieur » de ceux qui « regardent à travers vous » (Ellison : 20), se traduit par ceux qui la subissent comme une humiliation, et même comme une sorte de mort, qui se rapproche de ce que les anthropologues de l'esclavage ont nommé la « mort sociale » (Patterson, 1982, Meillassoux, 1986), et même de ce qu'on analyse comme une « mort psychique », effet de la torture subie dans les camps de concentration (Bettelheim 1979), du viol (Brison 2003), des sévices. Et cette mort sociale, qui peut entraîner à son tour une mort psychique, est pire que l'humiliation elle-même, comme en témoigne le « narrateur » du « souterrain » de Dostoïevsky, provoquant un officier qui a « regardé à travers lui » dans l'espoir de se battre avec lui en duel – quitte à être tué, puisque l'officier est bien plus fort que lui (Dostoïevski, 1972 [1864] : 117).

Ces observations se basent sur le caractère primordial et vital du besoin d'être reconnu, non seulement dans ses qualités, compétences ou réalisations, mais dans son existence même, analysé depuis Rousseau et Adam Smith jusqu'à

Sartre et Honneth (2000), en passant par Hegel, ainsi que chez les psychanalystes par Horney, Spitz ou Winnicott. Ce n'est que si d'autres, me regardant, me parlant, me reconnaissent dans mon existence que je peux vivre – cette réalité peut même avoir un sens physique, ainsi les nourrissons isolés observés par Spitz meurent-ils d'hospitalisme au bout de quelques mois.

> Lycée Ste Chapelle, portail. Je remarque Lélia, mon élève invisible, encore seule. Elle est l'emblème de l'anti-star, de l'anti mise en scène que j'ai observé devant le lycée. D'ailleurs, elle n'est pas restée devant le lycée, on n'y reste pas seule, on y reste en couple ou en groupe.

LA VIOLENCE SYMBOLIQUE DES ASSIGNATIONS IDENTITAIRES

Parce que l'école constitue un univers fermé, et/ou parce que les élèves sont adolescents, on y observe comme sous une loupe le fonctionnement du système sexe-genre hétéronormatif, et plus particulièrement les assignations identitaires dans lesquelles chacun-e doit se glisser, avec plus ou moins d'aisance, pour se faire reconnaître par les autres et pour se définir soi-même. En milieu défavorisé ou plus largement populaire, on retrouve un modèle de virilité particulièrement contraignant, et une féminité clivée, dominée par trois injonctions contradictoires : être chaste (correcte, respectée, etc.), être sexy (l'hypersexualisation des filles), éviter le stigmate de la pute que matérialisent en particulier les questions de rumeurs, de réputation. Ce modèle va être décliné sous divers angles dans la suite de ce rapport.

En milieu privilégié, le système hétéronormatif présente une plus grande souplesse apparente, la mixité est plus facile.

> Lycée général Hubble, Terminale, cours d'EPS. Je constate que les élèves sont très à l'aise entre eux et dans leur corps. Ils ne semblent pas complexés et paraissent gérer avec fluidité la mixité dans les figures : filles et garçons sont très proches, se portent, se touchent. Il y a une certaine intimité de corps dans l'acrosport mais cela ne semble point les gêner. Les élèves se touchent sans gêne, même plusieurs binômes arrivent à travailler en proximité corporelle dans des postures qui ne me semblent pas anodines ! Ils se montent les uns sur les autres, la fille jambes écartées autour de la taille du garçon par exemple, postures qui se prêtent à des images sexuelles mais les élèves n'y font jamais référence. L'âge peut aussi expliquer cela. La prof nous dit également qu'il y a des couples. Il y en aurait quatre, elle nous les montre. Mais je remarque que les couples peuvent se séparer et aller vers d'autres personnes sans problèmes. Le niveau de sport est assez bon. Les élèves sont impliqués et veulent bien faire. Ils ont l'air de prendre du plaisir dans cette activité. Les groupes sont mixtes.

Effectivement l'âge a certainement une grande importance, ou bien la socialisation spécifique dans ce lycée, les élèves de seconde sont beaucoup moins

policés en la matière. Néanmoins, on voit que ces jeunes sont donc bien plus à l'aise avec la mixité, et aussi avec la sexualité, que ceux des établissements défavorisés : le couple n'est pas tabou, les représentations sexuelles peuvent être assumées paisiblement. On peut aussi penser qu'il y a un peu moins d'homophobie qu'ailleurs, ou bien qu'elle y est moins assumée, plus discrète : même si le vernis de « tolérance » est mince, comme on le voit plus loin, c'est le seul établissement dans lequel l'observatrice voit des élèves dont la présentation de soi manifeste ce qu'elle peut interpréter comme un choix d'objet homosexuel, chez les filles comme chez les garçons.

Globalement, il semble qu'une certaine égalité des sexes soit mieux mise en œuvre dans cet établissement que dans les autres. Mais ce n'est pas sans débat, ni ambivalence, comme en témoigne la promptitude avec laquelle un garçon se révolte, sur le mode masculiniste, devant ce qu'il interprète comme sexisme à son égard :

> Lycée général Hubble, première, espagnol. François et une autre élève (fille) lèvent la main en même temps pour donner la réponse. « *Lo siento, primero las mujeres* » dit la prof, les femmes d'abord, et donc choisit la fille pour répondre. François est vert de rage « qu'est-ce que c'est ça ? ! C'est illégal, ça, c'est la discrimination sexuelle, c'est dégueulasse, c'est une insulte à la personne ! C'est bon je rouille » et il ferme son cahier, ferme ses bras, se retire de la table et décroche du cours.

Or, on sait bien que le masculinisme, qui nie l'existence de la domination masculine, est essentiellement une posture anti-égalitaire. Et donc, malgré l'aisance apparente, on retrouve chez ces jeunes que tout distingue (au sens de Bourdieu) une discrète mais bien réelle asymétrie de genre, perceptible par exemple dans la gestuelle et en particulier dans l'obligation de « travail esthétique » (Löwy, 2006) qui pèse tout spécialement sur les filles[229]. Les garçons « dégagent un élément très normatif. […] Leur mise en scène de la masculinité est feutrée et subtile, elle ne semble pas se jouer sur une domination extérieure si nette. J'ai plutôt l'impression que l'espace leur est offert, ils ne sont pas dans la quête de pouvoir parce qu'ils en ont déjà, le pouvoir du privilège ». Les filles, si impressionnantes soient-elles dans la façon dont elles se sont approprié des codes esthétiques marqués par la richesse économique et culturelle (« j'observe des filles qui ne peuvent pas avoir plus que seize, dix-sept ans et je suis épatée par leur capacité à s'habiller de façon si décontractée et artistique et vintage-cool »), « semblent moins à l'aise, plus soucieuses de leurs corps, de leur présence ». C'est particulièrement net à la piscine :

---

[229] Il faudrait consacrer un paragraphe à la tyrannie de la minceur, qui, elle, traverse les classes sociales : rien, ou presque, n'est pire que d'être gros ou surtout grosse !

> Lycée général Hubble, au bord de la piscine. Deux filles, en bikini stylisé, rigolent constamment et vont aux toilettes en marchant avec des petits pas, grands sourires au prof et aux camarades avec qui elles blaguent, mais je remarque qu'elles retiennent leur ventre quand même. L'emprise de l'image du corps ! Trois autres filles, aussi en bikini, marchent de façon moins à l'aise, le dos courbé, les bras pliés devant le ventre, elles regardent autour d'elles quand elles marchent au bord de la piscine sans serviette. L'une d'elle sort de la piscine et ne peut pas trouver sa serviette « où est ma serviette *où est ma serviette ? »*, elle semble angoissée (ou c'est une simple projection de mes années de natation au lycée ?) Trois filles, qui portent les mêmes maillots, un deux pièce mais style « sportif » avec un short moulant et une brassière, restent debout au bord de la piscine et semblent presque inconscientes de leurs corps exposés. Elles me semblent prises dans l'acte qui les préoccupe, l'action physique, le plongeon, les gestes techniques, la performance. La majorité des filles sont en maillot une pièce et se font moins « remarquer ». Une fille porte un maillot qui ressemble à une robe et descend jusqu'à mi-cuisses : elle a un type physique maghrebin.

La piscine, où l'on se départit des accessoires et colifichets qui signifient la classe sociale, est d'ailleurs le lieu où le modèle de la virilité fait dans une certaine mesure retour : ce sont les garçons « musclés », et pas les autres, qui « se baladent au bord de la piscine les jambes écartées et bien ancrées par terre, la poitrine ouverte et exposée, le visage tourné vers l'avant, ils prennent de l'espace, ils se l'approprient ». Les autres évitent soigneusement l'exercice de plongeon, pour ne pas se « ridiculiser » par leur maladresse : alors qu'ils sont complètement investis, sur le plan intellectuel, dans des processus d'apprentissage, sur le plan physique, au contraire, débuter est vécu comme déchoir…

Dans le même registre, on voit dans un cours où les élèves doivent boxer les filles inhibées malgré les encouragements prodigués par l'enseignant et par leurs copines :

> Lycée général Hubble, EPS. Il y a des filles qui mettent des gants de boxes et qui rigolent pendant qu'elles tentent de frapper un énorme coussin qui est posé contre le mur. Le prof leur donne des conseils, leur dit d'oser y mettre de la force directe mais elles se restreignent, rient entre elles. Une fille dit « c'est Christophe ! » à sa copine et elle se met à frapper le coussin bien fort, à lui faire des coups de pieds. Elle éclate de rire avec ses copines, le prof la félicite pour son engagement physique. Elles manquent de très loin l'adoption d'une posture physique, directe. Les garçons qui mettent les gants et tentent de boxer avec le coussin s'y mettent à fond, pas de rires, ils adoptent la posture bien adaptée (poitrine penché vers l'adversaire) et mettent de la force physique directe. Les filles restent près des coussins à tenter de boxer, sans se défouler pendant que les garçons apprennent du professeur des règles sur la boxe à deux.

L'asymétrie de genre est aussi dans le droit que garçons et filles s'accordent plus ou moins de choisir leur niveau de langage : « J'entends des garçons [de tous milieux] dire: *« putain, merde »* tandis que les filles disent *« ça m'énerve ! ».* »

CONCLUSION

L'agression sexuelle sous ses différentes formes peut donc s'interpréter sous l'angle psychosociologique comme une véritable intolérance à la mixité dans l'univers de travail particulier que constitue l'institution scolaire, une mise en acte qui contribue puissamment au contrôle de la sexualité féminine. Cette approche met la question des classes sociales au premier plan de nos interrogations. Ainsi, cette intolérance est particulièrement visible dans les établissements accueillant des populations défavorisées, où l'on en vient à se demander si la sexualisation permanente de tous les échanges n'est pas une défense contre un désespoir social tout aussi sensible dans les discours et les attitudes corporelles des élèves surtout, des enseignants parfois. Comme un repli sur des identités hyper-sexuées quand il n'est pas possible de se trouver une identité sociale valorisée autrement, ceci autant pour les filles que pour les garçons. Ou, pour rejoindre la problématique clinique, comme si l'absence d'espoir d'une réalisation sociale personnelle, une sorte de déficit en reconnaissance des œuvres actuelles et potentielles de ces jeunes, faisait obstacle au refoulement nécessaire… Dans un établissement qui accueille, au contraire, des jeunes appartenant à des catégories sociales privilégiées, l'investissement de la culture, la confiance dans un avenir marqué par la réussite sociale, va de pair avec une mixité plus souplement vécue (des tables mixtes à la cantine, par exemple, ce qui ne s'observe pas en zone populaire), et une domination masculine « feutrée », discrète, mais non moins présente évidemment.

Dans les établissements où la violence physique est quotidienne, c'est le modèle de la virilité qui prévaut, une virilité qui s'exprime essentiellement à l'encontre du féminin, qu'il soit porté par les femmes ou par les hommes, et sur la base du rabaissement. Il est extrêmement difficile, et finalement serait peu pertinent, de distinguer entre des violences « avérées » et des conduites qu'il faudrait interpréter, soit comme jeu, soit comme violence, car toutes les conduites, sans exception, font l'objet d'interprétations par l'ensemble des acteurs. Entre garçons, d'une part, entre filles, d'autre part, elles visent à établir le statut hiérarchique de chaque élève dans son groupe de sexe, à lui valoir éventuellement une promotion, à enregistrer le cas échéant sa dégradation. Entre garçons et filles, en revanche, c'est d'emprise qu'il s'agit, de contrôle, de service, et globalement de domination au sens de Bourdieu (alors que les négociations hiérarchiques intra-groupe de sexe s'analysent plutôt en termes de dominance). Ce qui entraîne une différence importante : les négociations hiérarchiques entre filles s'effectuent sous le contrôle des garçons, alors que les négociations hiérarchiques entre garçons s'effectuent sous le regard des filles (séduire les filles est une démonstration de

virilité) mais pas sous leur contrôle à proprement parler. Pour acquérir un statut élevé dans ce système, les filles jouent sur les deux tableaux d'une revendication virile assortie d'une féminité hypersexualisée, mais sont toujours en danger d'être remise à leur place, soit parce qu'on les accuse de « faire la belle », soit parce qu'elle franchissent la frontière qui sépare « être sexy » de « faire pute ».

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Beauvoir, S. de 1949. *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.

Bettelheim, B. (1979). *Survivre*. Paris: Robert Laffont.

Bourdieu, P. 1979. La distinction, critique sociale du jugement. Paris : Ed. de Minuit.

Brison, S. (2003). *Après le viol*. Paris : Jacqueline Chambon.

Dejours, Chr. 1993. Travail, usure mentale : de la psychopathologie du travail à la psychodynamique du travail (nouv. éd. augmentée). Paris : Bayard.

Dejours, Chr. 1998. *Souffrance en France*, Paris, Seuil.

Dostoïevsky, F. D. (1972 [1864]) *Notes d'un souterrain*. Paris : Aubier.

Duncan, N. 2004 : "It's important to be nice, but nicer to be important: girls, popularity and sexual competition." *Sex Education*, July (4)2, p. 137-152.

Duncan, N., Owens, L. 2011. "Social power and Heteronormativity*:* Girls' constructions of popularity in two very different schools", *Children and Society*, Special Edition on Bullying, vol. 25 (4).

Tabet, P. 1985. Fertilité naturelle, reproduction forcée. *in* N.-C. Matthieu (éd.). *L'arraisonnement des femmes* (61-146). Paris : EHESS.

Vigarello, G. (1998). *Histoire du viol, XVI^e^-XX^e^ siècle*. Paris : Seuil.

IDENTITES HETERONORMEES A L'ECOLE : CATEGORISATIONS CONTRAINTES ET JEUX INTERSTITIELS

PATRICIA MERCADER, NATACHA CARBONNE

Bien que telle ne soit nullement sa fonction prescrite, l'école, on le sait, est un haut lieu de formation des identités d'élèves bien sûr, mais aussi des identités sociales de garçons ou de filles, hommes et femmes en devenir, avec une dimension intime et sexuelle. Dans cette construction, les relations entre pairs sont un facteur de socialisation tout aussi important que l'organisation de l'institution ou que le discours des acteurs adultes. On peut donc étudier comment, en s'adossant aux représentations des adultes qui les encadrent, les élèves se forment mutuellement au système de genre, à l'hétéronormativité[230].

Le système hétéronormatif est par définition binaire et réprime sévèrement tout ce qui met du « trouble » dans cette binarité, en s'attachant à détruire, chez les hommes, tout trait féminin, et chez les femmes, tout trait masculin (Gayle Rubin, 1975). Si les évolutions de la société occidentale tendent à mettre du « jeu » dans cette binarité, elle reste dominante et l'on peut s'attendre à la trouver spécialement active à l'adolescence. Comme le démontre Isabelle Clair (2012), dans un mouvement asymétrique, les garçons doivent se montrer virils, c'est-à-dire à la hauteur de leur sexe, alors que les filles doivent échapper à leur sexe puisque c'est leur sexe-même qui les fait « pute ». On apprend à l'école que faire l'homme, c'est faire le « dur », n'être surtout pas « un pédé » c'est-à-dire, dans ce système de représentations, un efféminé, et que faire la femme, c'est faire l'enfant (un enfant érotisé souvent, comme dans la publicité par exemple), l'ange, ou la bête, ou même, pour reprendre le terme cruel d'Aimé Césaire à propos des colonisés, le larbin[231]… Le modèle de la virilité, comme Christophe Dejours (1998) l'a montré, est fondé sur le double déni du danger et de la souffrance : le

[230] Cf. la définition d'Isabelle Kraus, traduisant Judith Butler : « Ce terme désigne le système, asymétrique et binaire, de genre, qui tolère deux et seulement deux sexes, où le genre concorde parfaitement avec le sexe (au genre masculin le sexe mâle, au genre féminin le sexe femelle) et où l'hétérosexualité (reproductive) est obligatoire, en tout cas désirable et convenable. » (Butler, 2005, p. 24).

[231] « Je parle de millions d'hommes à qui on a inculqué savamment la peur, le complexe d'infériorité, le tremblement, l'agenouillement, le désespoir, le larbinisme. » (Césaire, 1955).

sujet viril ne doit éprouver ni peur pour lui-même, ni empathie pour la souffrance d'autrui. Le fait pour une fille d'échapper au stigmate de « pute » confirme et renforce la virilité des garçons par qui elle est « appropriée » (Colette Guillaumin, 1978) : ses frères et « son mec ». Mais d'un autre côté, les filles doivent aussi correspondre à un modèle de féminité hypersexualisé et fortement influencé par l'industrie pornographique[232] : elles doivent donc être impérativement « sexy » tout en échappant au stigmate de « pute », travail social et psychique particulièrement exigeant !

Dans une autre publication (Jean-Pierre Durif-Varembont et coll, 2013, à paraître) nous avons montré comment les interactions entre pairs et les réactions spontanées quotidiennes (plutôt que les prises en charge instituées) des adultes concourent à cette production d'identités normées globalement contraires aux intentions explicites de l'institution. Nous avons dégagé plus précisément la place structurellement centrale de l'agression sexuelle, brutale parfois, sous forme de harcèlement souvent, de menace toujours, dans ce système de socialisation.

Parmi d'autres, Sylvie Ayral (2010) a montré comment, en collège et paradoxalement, les sanctions appliquées par les instances disciplinaires constituent des « médailles de virilité » qui consacrent une virilité caricaturale et renforcent l'invisibilité des filles et des garçons adaptés à l'école. Le système hétéronormatif est donc d'autant plus contraignant qu'il est activement soutenu par tous les acteurs de l'institution, à leur insu et dans le cas des adultes, souvent contre leur gré. Dans notre recherche, nous constatons que cette collusion est favorisée par une croyance partagée par les adultes et les élèves, et selon laquelle il serait complètement impossible, pour les adultes, de comprendre les « jeunes » : adultes et jeunes ne parleraient plus le même langage et ne s'appuieraient plus sur un socle de références culturelles communes.

Il serait néanmoins absurde de considérer les collégiens et les lycéens comme de purs produits aliénés de ces modèles stéréotypés. La singularité des êtres témoigne à la fois de l'emprise des rapports sociaux et de leur impuissance à limiter complètement les sujets, aussi bien, et c'est le plus visible, quand les sujets résistent aux normes que quand, et c'est plus difficile à discerner, ils les habitent, les reproduisent et les soutiennent activement. Dans un travail fondé sur des entretiens collectifs avec des collégiens, Isabelle Collet (2013) montre avec finesse l'écart entre la pensée et le discours : pour éviter, selon le cas, d'être

[232] Comme l'ont démontré, à la suite d'un célèbre rapport de l'American Psychological Association en 2007, de nombreuses études dont Marie Duru-Bellat (2013) donne une synthèse très claire.

rejetés comme insuffisamment virils ou de mettre leur réputation en danger, garçons et filles s'abstiennent de contredire les affirmations les plus sexistes ou les plus conformistes proférées par tel-le ou tel-le de leurs condisciples, mais des signes discrets (marmonnements, regards, etc.) témoignent de leur désaccord silencieux et peut-être majoritaire.

Dans cet article, nous chercherons à préciser comment les collégien-ne-s et lycéen-ne-s recherchent des marges de manœuvre face aux contraintes de l'hétéronormativité binaire, incarnées à la fois par le groupe de leurs pairs et par les instances institutionnelles. Ils les trouvent dans des espaces interstitiels, lieux et (dans ce cadre) surtout moments plus où moins informels où, entre travail et plaisir, professionnel et personnel[233], une certaine vérité subjective peut s'exprimer (René Roussillon, 1987). Paul Fustier (2012 : 93) souligne que l'interstice « *reconnaît la place de l'affect dans la vie institutionnelle* ». Nous reprenons ici cette notion en lui ajoutant un sens plus métaphorique : les élèves trouvent – créent des interstices où se construire comme sujets, entre leurs obligations scolaires, entre les injonctions des adultes et celles des pairs, mais aussi au cœur-même du système hétéronormatif, interstices entre le garçon et la fille, le phallique auquel on s'agrippe et le féminin exclu…

JEUNESSE SOUS CONTROLE

Des adultes ambivalents

Les relations des élèves entre eux sont bornées par le cadre institué par les adultes, et ne peuvent se déployer que sur le fond des représentations conscientes ou inconscientes exprimées par ce cadre. Or, les représentations des adultes apparaissent ambivalentes et contradictoires, comme en témoignent les discours des chefs d'établissement, recueillis sous forme d'interviews, et les comportements des personnels éducatifs, observés *in situ*.

Les chefs d'établissement sont bien conscients des écarts interindividuels concernant l'accès des jeunes à la sexualité, certains étant encore comme « des

[233] L'école est un lieu de travail pour les adultes, mais aussi pour les jeunes, qui y exercent leur métier d'écolier, collégien, lycéen. On aurait sans doute tout intérêt à utiliser davantage, pour analyser cet espace, les concepts de la psychologie et de la psychodynamique du travail.

petits bébés », d'autres ayant entamé une activité sexuelle. Néanmoins, presque tous les interviewés évoquent une sexualité qui fait irruption dans l'univers scolaire sur le mode, le plus souvent, du « trop » : trop visible (les vêtements, les contacts physiques, la séduction), trop cru (le langage, la familiarité supposée ou manifeste des élèves avec la pornographie, le thème récurrent de la fellation dans les lieux publics, du filmage des relations sexuelles), quelquefois presque sordide, et pour certains trop tôt. Une moitié des chefs d'établissement, néanmoins, évoque la question sous l'angle des relations amoureuses entre les jeunes, angle rassurant pour eux et qui autorise une indulgence parfois amusée à travers le terme de « *petit couple* », même si bien entendu, une « *tenue correcte* » est exigée dans l'établissement. Les interviewés insistent surtout sur ce que font les filles : les comportements des garçons semblent moins attirer leur attention, alors qu'on voit se dégager des figures féminines clivées : celles qui « tournent la tête des garçons » sont généralement condamnées, plus ou moins fortement selon qu'on leur trouve ou non des excuses, d'autres incarnent le modèle d'amour romantique et discret qui conduit à la formation des fameux « petits couples », et contribuent à l'apaisement des garçons, donc de l'atmosphère de l'établissement.

Sans être généralement nommée comme telle, la dimension sexiste des relations entre filles et garçons est présente dans un bon tiers des entretiens. La violence proprement dite, qu'elle soit physique ou d'attitude (*bullying*), quand elle est manifeste et intense, est appréhendée comme « dérapage » sur fond de rapports de forces entre élèves, rapports de forces constants et considérés par tous comme à peu près normaux. Néanmoins, les interviewés notent bien la violence subie par les filles, parfois de la part de filles d'ailleurs, au nom d'un contrôle de leur comportement notamment sexuel et de leur plus ou moins adéquate conformité aux stéréotypes d'une féminité convenable, mais sans utiliser des termes comme sexisme, machisme, etc.

En somme, très critiquée quand elle est « excessive » (et portée par des populations stigmatisées) la domination masculine est traitée comme un facteur de paix sociale dans ses manifestations les plus tempérées : c'est aux filles de s'adapter aux garçons et non l'inverse, c'est à elles de veiller à « ne pas exciter » les garçons, c'est encore à elles de « calmer le jeu »… Les injonctions (explicites ou implicites) de l'institution, représentée par les chefs d'établissement, promeuvent un modèle de conjugalité hétérosexuelle monogame et de discipline sexuelle centré sur le contrôle du comportement des filles dont la seule présence semble comporter une dimension excitante.

Du côté des personnels éducatifs, les observatrices ont surtout été frappées par la façon dont les surveillants, hommes et femmes, soutiennent explicitement ou implicitement la revendication virile des garçons. Les surveillants sont

d'ailleurs généralement, comme nos observatrices, proches en âge des élèves, surtout au lycée, et cette proximité ne peut que colorer leurs prises de position. Les bagarres et autres défis virils entre garçons sont réprimés, mais des comportements qu'on pourrait interpréter comme harcèlement sexuel sont accueillis avec bienveillance. Les exemples abondent : une observatrice se fait « draguer » par un élève en présence d'une surveillante qui réagit par un simple sourire ; un surveillant, on va le voir plus bas, commente « *bravo mec* ! » en voyant un garçon et une fille s'embrasser à pleine bouche ; ou bien encore, comme ici, une surveillante reste aveugle à la résistance des filles :

> Collège George Eliot, récréation : Un élève va voir une surveillante en tenant avec force deux filles par le cou et avec un air triomphant dit : « Elles sont pas belles mes deux femmes ? ! ». Les deux filles cherchent à se débattre, leurs corps se plient sous la force du garçon. La surveillante répond : « Oh oui, dis donc, tu en as de la chance ! ».

En revanche, on fait fréquemment des observations aux filles qui s'habillent de façon « indécente », et les surveillants comme les élèves critiquent celles qui « font la belle ».

Surtout ne pas « sortir du lot »

Comme les chefs d'établissement, nos observatrices en témoignent : il existe incontestablement des violences réelles, parfois graves, qui doivent préoccuper les intervenants quelle que soit leur fréquence. Néanmoins, le plus remarquable est le climat de menace constante qui règne entre les élèves. C'est tout un système de « plaisanteries-insultes » répétitives. C'est ce qu'explique une fille :

> Lycée professionnel Senna : Tout le monde s'insulte maintenant, ça s'est devenu notre langage, c'est le nouveau langage. Il y a en fait deux manières : soit t'es avec tes potes, tu le prends pas mal ; soit tu le dis directe… ou indirectement et ça part en couille... Se démarquer, être poli n'est pas évident parce qu'on sort du lot.

On voit ici que le « décalage » souvent invoqué par les chefs d'établissement, mais aussi par les élèves (les adultes croient que les élèves s'insultent, les élèves disent plaisanter) est pure fiction, et si l'on peut penser que les élèves construisent activement l'étanchéité de leur groupe par rapport aux adultes, on doit se demander aussi dans quelle mesure la réciproque est vraie… En réalité, adultes *et* élèves passent leur temps à se demander : « plaisanterie ou insulte ? » en mobilisant qui des valeurs, qui des savoirs de sens pratique, dans des situations ambiguës où la place de chacun est essentiellement précaire.

Cette jeune femme témoigne aussi de l'impératif qui tyrannise littéralement les élèves : il ne faut à aucun prix « sortir du lot ». Il faut toujours garder la face,

pour éviter une forme d'exclusion ou même de « mort » sociale[234]. Le genre est directement en jeu dans ces interactions, puisque c'est en tant que garçon (surtout pas « pédé »), en tant que fille (plus ou moins « pute »), que chacun doit se faire reconnaître.

Encore plus « hors du lot » : l'homosexuel-le à la place du mort

On peut donc se demander comment les jeunes qui se sentent attirés par leur propre sexe[235] se situent dans cet univers violemment et radicalement hétéronormé, où, comme le souligne la proviseure du lycée professionnel Senna, « *l'homophobie est la reine, vraiment la reine* ». Il est assez significatif que dans quatre établissements sur cinq, nos observatrices ne remarquent pas d'élèves dont la présentation de soi (Erwin Goffmann, 1959) laisserait penser qu'ils sont homosexuels. C'est d'ailleurs très difficile, et cela soulève de vrais problèmes épistémologiques[236]. Ainsi, comment interpréter cette séquence ?

> Collège Georges Eliot : Deux filles se collent un peu en cours de sport, et un élève leur lancera : « Alors les gouines, ça va ? ». Elles ne répondront point.

En revanche au lycée général Hubble, effet sans doute du milieu social plus favorisé et des comportements plus policés des élèves, la place de l'homosexualité semble être moins impossible : l'observatrice a remarqué plusieurs élèves, garçons et filles confondus, dont la présentation de soi pouvait évoquer une homosexualité.

Ce sont donc les adultes qui, plutôt rarement, parlent d'élèves homosexuels, soit dans les interviews de la pré-enquête, soit lorsqu'ils échangent avec les observatrices sur le terrain (la psychologue ici, l'infirmière là, reçoivent des témoignages de ces élèves). Ainsi, le principal d'un collège public en banlieue pauvre affirme que « *pour les élèves, il va de soi qu'être homosexuel, c'est terrible, quoi. C'est vraiment une infamie.* » Mais là encore, il est extrêmement difficile d'interpréter leur discours, où sont presque toujours confondues, pour ce qui concerne les garçons, homosexualité et efféminations : par exemple, un principal de collège, dans une banlieue où la mixité sociale est forte : « *On a eu à*

---

[234] On peut tout de même se demander, dans cette injonction totalitaire d'uniformité, quelle est la place des héros surhumains, parfois féminins, dont rêvent les jeunes et qui abondent dans la littérature et les films qu'ils lisent… Voir les deux chapitres concernant les jeux vidéos, plus haut dans ce volume.

[235] Périphrase un peu gauche, mais peut-on vraiment, sans refermer trop vite les murs d'une catégorisation impérative, parler de « jeunes homosexuels » à l'âge du collège ?

[236] Qui sait si des observateurs-trices homosexuel-le-s n'auraient pas mobilisé des savoirs de sens pratique les amenant à d'autres remarques ?

traiter cette année deux ou trois situations, de, liées à des situations de, d'homophobie, etc., et là je dirais les adolescents sont pas très conscients de, de, de ces situations, ils vont entre guillemets, se moquer, agresser un garçon, un garçon qui préférerait être fille. »[237]

La proviseure du lycée professionnel Senna, très préoccupée par ces questions, évoque plus longuement l'exclusion subie par ces élèves, et propose des hypothèses interprétatives :

> « On savait [que deux filles] étaient ensemble, mais elles ne s'affichaient pas. Et ça leur posait de gros problèmes au sein de l'établissement, parce que c'est très, très, très mal vu. […] Il y a une réaction de rejet total, parfois violente, de violence verbale, mais qui est de dégoût, de dégoût affiché. […] Alors, statistiquement, on a obligatoirement des élèves homosexuels, on en a un l'année dernière qui a quitté l'établissement, qui était vraisemblablement homosexuel mais sans que ça se soit jamais dit, et donc on peut penser qu'il a quitté l'établissement parce qu'il ne supportait pas la pression. Mais ça se dit pas, quoi. Et ça peut pas se parler. […] L'idée qu'il puisse y en avoir, maintenant, leur est parvenue au cerveau. Enfin elle est parvenue dans cette culture. Heu, qu'on doive accepter une société où sont tolérés les homosexuels, bon, mais bon contre … mais qu'on puisse penser qu'eux-mêmes [les mécaniciens, les carrossiers…] auraient la possibilité d'être homosexuels, ça c'est impossible. […] Ceci dit, l'éducation nationale est pas très tolérante, c'est pas un milieu non plus très tolérant vis-à-vis des pratiques homosexuelles au niveau des enseignants. De mon expérience, c'est quand même très très compliqué (rire) pour les homosexuels dans l'Éducation nationale. »

En somme, selon cette proviseure très critique quant à la culture professionnelle des enseignants d'atelier dans son lycée, la place de l'homosexuel-le est impossible pour tous dans le cadre scolaire : on peut tout au plus envisager une certaine « tolérance » sociale, mais à l'extérieur, chez les autres, ni mécaniciens, ni enseignants… Au lycée Hubble, on retrouve les mêmes thèmes, avec des variations :

> Lycée général Hubble, conversation avec un professeur d'EPS à propos d'un élève « efféminé » : Il me dit qu'en tant que basketteur il a connu plusieurs joueurs homosexuels *« même mon meilleur ami est homo »* (pourquoi ils disent toujours ça ? ! !) *« alors moi j'ai rien à dire c'est ta sexualité, mais tant qu'à aller parler comme une femme, je dirais aller faire un changement de sexe, je veux dire une fois que t'as le corps d'un homme, sois un homme quoi »*. Il ajoute comment il connaît une fille au lycée qui est ouvertement homosexuelle et que ça pose aucun problème *« ces élèves sont suffisamment bien élevés et polis pour ne rien dire par exemple contre ce garçon efféminé mais je suis sûr qu'entre eux ils se moquent de lui »*.

L'homophobie dans le milieu du sport est bien connue grâce à de nombreux travaux (Philippe Liotard, 2008), mais on peut surtout souligner ici combien le

[237] C'est la même confusion chez les élèves : on se demande toujours ce que vise le mot de « pédé » : l'homosexualité elle-même, ou l'effémination ?

vernis lié à la classe sociale est mince : les homosexuels ne sont protégés de l'insulte que par la politesse, le thème du « meilleur ami » est un poncif de tous les racismes, et le glissement de l'homosexualité au changement de sexe est immédiat…

ET POURTANT…

Les homosexuel–le–s font ainsi l'objet de ce qu'on pourrait appeler une élimination symbolique, et s'il est certain qu'ils parviennent tout de même à se créer des espaces, nous n'avons pu les percevoir dans les établissements. Mais fort heureusement, nous avons pu cerner quelques processus permettant, pour d'autres, l'expression d'une subjectivité moins prisonnière du carcan hétéronormatif.

Le féminin en marge

Lorsque une fille « fait la belle », « se fait remarquer », elle tombe immédiatement sous le stigmate de « pute ». Cette expression de la féminité, qui renvoie à la mascarade analysée par Joan Rivière (1929) associant dimension érotique inconsciente et assignation sociale, fait directement (mais asymétriquement) pendant à la parade virile des garçons. Elle est sanctionnée par le groupe des pairs, mais seulement quand elle franchit une frontière assez subtile… Ce qui est radicalement exclu du paysage, en revanche, c'est le féminin, que nous définirions essentiellement comme un certain rapport à la faille, au manque, une posture qui supporterait la faille sans l'assimiler à la castration et encore moins à l'effondrement. Il faut des circonstances tout à fait particulières, et l'étayage actif d'un adulte, pour que le féminin trouve une place, marginale néanmoins.

> Lycée professionnel Senna, à la fin d'un « battle » hip-hop organisé par un surveillant. Presque tout le monde est parti. Je reste au foyer, il y a un petit comité autour d'I. [le surveillant], le rappeur continue de rapper. Il y a F. [une élève] qui se lève de sa chaise. J'admire son look, la seule en mini jupe, ses grandes cuisses qui descendent dans ses bottes en fourrure. Ses cheveux aplatis, son regard si plat et dur. F. et I. se parlent de très près, pendant qu'elle parle il enlève quelque chose de ses cheveux, presque comme une copine, un grand frère doux. Il retourne au poste de musique et met une chanson, lui demande de chanter « *vas-y F. exprime-toi* » « *non non, je peux pas, moi je connais pas celle-là, je peux pas, je ne sais pas moi* ». Il éteint la musique, c'est l'heure qui détermine que vraiment c'est la fin, même s'il n'a évidemment pas envie, il se fait énormément plaisir. Et d'un coup F. se met à chanter avec une voix haute et délicate une chanson d'amour. ça me donne la chair de poule et les larmes aux yeux ! Elle que j'ai trouvée si dure et indifférente et je vois une douceur si intime qui sort d'elle. La chanson terminée, tout le monde se félicite, la félicite, et c'est terminé.

C'est donc bien dans un interstice au sens de Fustier, entre travail et plaisir, professionnel et personnel, que cette jeune femme peut se déprendre un instant des contraintes habituelles, entre mascarade nécessaire et discrétion obligée.

L'émergence du désir…

Les échanges verbaux et corporels omniprésents sont toujours sexualisés voire érotisés, comme en témoignent ces deux scènes.

> Collège George Eliot. En cours : Je vois une fille qui coupe et donne une mèche de cheveux à un garçon, ce dernier jouera avec.

Ou, de façon moins évidente mais tout de même assez claire :

> Lycée professionnel Senna.
>
> — Prof « Sami taisez-vous »
>
> — Sami « je demande une gomme, monsieur ».
>
> Il se défend avec le prétexte qu'il fait une activité scolaire auprès de Christelle. Par contre, Christelle se tourne constamment pour chercher le contact avec Sami : son langage est vulgaire mais elle sourit, ils se taquinent, il semble y avoir une charge romantique à leurs interactions :
>
> — Christelle : « vas y, insulte ! Mais ta gueule ! »
>
> — Sami : « non mais tais toi ! »
>
> — Christelle : *« tu veux ta gomme ? »* elle crie
>
> — Sami : « oui vas y mais »
>
> — Christelle : « toi t'es con, toi l'avocat du peuple tu te tais »
>
> Puis elle lui fait un grand sourire.

Néanmoins, cette érotisation suscite des mécanismes de défenses individuels et collectifs, essentiellement le *rabaissement*, qui regroupe toute une gamme de processus, parmi lesquels la fécalisation et le clivage sont les plus importants.

> Collège Ste Chapelle : Aujourd'hui, j'ai pu lire sur une table de la salle : « Qui pense que Mélissa est une chienne ? ». J'ai souvent constaté des écrits sur les tables et les chaises. Le contenu portait le plus souvent sur le sexe, une rumeur pas très gentille ou une déclaration d'amour.

Dans cette remarque tout à fait incidente (elle raconte comment elle est interpellée par un enseignant à propos de ce qu'il nomme « les violences envers le matériel »), l'observatrice montre la proximité constante du sexe, de l'agression et de l'amour, que ces adolescents peinent à distinguer. La vignette suivante, qui fait exception dans le corpus et que nous analyserons avec quelque détail, permet de complexifier un peu le tableau bien connu et passablement stéréotypé du garçon en quête de sexe *vs* la fille en quête de sentiments.

> Lycée professionnel Senna :

Je demande à Sarah si elle a un copain parce que je l'ai vue avec un garçon, Karim, dans le couloir devant le bureau du proviseur-adjoint, corps-a-corps, une embrassade sensuelle et très intime, un baiser sur la bouche, les mains étalées sur le dos l'un de l'autre. À ce moment-là je marchais avec Benoît, un des surveillants, qui a fait une remarque de soutien du type « bravo mec » au garçon. « Alors c'est ton copain ? » je lui demande, « ben non il est comme mon frère, mais on s'embrasse sur la bouche » explique Sarah, et Rhonda ajoute « pareil, mais c'est un amour, je l'aime et on s'embrasse sur la bouche…Toutes les trois [Rhonda, Sarah et Khadija] on l'embrasse et tout, mais par contre si une autre fille l'embrasse, je vais lui donner une tarte, sauf si c'est sa copine. Elle, elle aura le droit de l'embrasser ».

Autrement, elles m'expliquent que les couples « ne s'affichent pas » au lycée. D'un coup, tout le monde parle en même temps, en m'expliquant les règles des couples amoureux au lycée. Karim va et vient, il joue au volley, il revient au bord, il joue, il revient, il a beaucoup d'énergie et une bonne entente avec les filles, et il donne son avis facilement. « Déjà vous savez ce que c'est un chien madame ? », me demande Karim, « je vous explique : un chien c'est un gars qui veut se les faire toutes 'fin comment expliquer il n'a pas des sentiments pour des filles mais plutôt il veut des relations physiques avec une et puis une autre et puis avec toutes ». Je demande où sont les filles là-dedans, est-ce qu'elles ont envie de la même chose ou est-ce qu'elles recherchent d'autre choses ? Les filles me répondent « ben une fille non, il y a pas de filles chiens ou elles se feraient trop remarquer, c'est pas bien vu », mais Karim ajoute : « si, c'est bien vu pour les mecs, c'est juste les filles après sont jalouses et elles parlent trop ». Ensuite Christelle lui demande « oui mais ta copine, si elle se faisait trop remarquer ou ta sœur, si elle sortait comme ça ? » « ben déjà j'aurai[s] pas de copine comme ça et ma sœur je lui mettrai[s] une tarte si elle sortait comme ca ».

Rhonda me demande « mais madame vous avez vu il y a trois filles dans ce lycée qui se font remarquer, vous avez vu ? talons, mini jupes, faux ongles, extensions de cheveux », Inez ajoute « on n'a pas besoin de tout ça pour venir au lycée elles le font pour se faire remarquer pour attirer le regard ». « Et c'est une mauvaise chose de se faire remarquer ? » j'interroge « ben oui déjà ça fait courir des rumeurs et après des rumeurs c'est des mauvaises réputations » explique Karim et toutes les filles confirment « ça fait pute ».

Les filles n'ont pas le droit de montrer leur désir d'attirer le regard des garçons parce qu'elles transgresseraient les normes sexuées. Les garçons n'ont pas droit de montrer qu'ils ont des sentiments pour les mêmes raisons. « Et qu'est-ce qui se passe pour les garçons qui veulent montrer leur sentiments ? » j'interroge. « Ben c'est là où se joue le SMS, il va s'exprimer plus par SMS » m'explique Christelle. D'ailleurs, elle m'explique qu'elle est une des seules d'être en couple « affiché », le reste des lycéens préfèrent ne pas montrer leur couples « pour vivre heureux, vivons caché » dit Rhonda, le dicton du lycée. « Mon copain est à l'extérieur » m'explique Rhonda, et une autre fille confirme qu'elle partage la même expérience. Inez m'explique « déjà je n'étais pas du tout au collège avec ce type de mec, genre je m'intéresse pas du tout à ca, je sortirais jamais avec un mec du lycée ».

« À qui vous écrivez des SMS ? » je leur demande. « À nos copains à l'extérieur, ou même à une copine qui est sur l'autre coté du lycée ou dans une autre classe. Ou même si on est en groupe et on a envie de dire une chose seulement à une personne genre 't'as entendu ce qu'une telle vient de dire ?' mais on ne veut pas que tout le monde l'entende, ben on va écrire un SMS. » Elles ajoutent qu'elles ont « toujours Facebook ouvert sur le portable. »

Au-devant de la scène, on a donc le thème des catégorisations clivées chez les filles et chez les garçons. Le « chien » et la « pute » se répondent mais ne sont pas symétriques.

Comme dans toutes les recherches, on voit comment le stigmate « pute » est utilisé par les filles et par les garçons pour organiser le contrôle et l'auto-contrôle du comportement des filles. Il y a néanmoins un écart curieux entre le désir supposé de « *se faire remarquer, attirer le regard* » et la conclusion « *ça fait pute* » (cette formulation, d'ailleurs, montre bien qu'il s'agit d'apparence, de face). Dans son compte rendu, l'observatrice interprète automatiquement qu'il s'agit d'attirer le regard des garçons, de séduire, donc, et c'est bien vraisemblable en effet. Pourtant, dans le discours des jeunes, il semble que ce qui « *fait pute* », c'est d'attirer le regard tout court, le regard en général, de se distinguer, encore une fois de sortir du lot… C'est comme un impératif d'invisibilité (la « discrétion » est traditionnellement une qualité féminine essentielle…) ou plutôt comme si les filles devaient absolument rester « toutes les mêmes[238] ». Or, être perçues comme homogènes est la caractéristique cognitive principale des catégories dominées, comme l'ont clairement montré les psychologues sociaux (Fabio Lorenzi-Cioldi, 1988 ; Marie-Claude Hurtig et Marie-France Pichevin, 2000 ; Hurtig, 2005) : ce sont les « autres » qui sont tou-te-s les mêmes, alors que les « uns » sont tous différents…

Karim décrit le fonctionnement du « chien » sans réprobation ni complaisance particulières (sinon la satisfaction d'apprendre quelque chose à l'adulte), et les filles non plus ne formulent pas d'évaluation explicite sur ce comportement. Pourtant, la situation elle-même permet de penser que cette catégorisation est ambivalente : le « chien » est « bien vu » dans la mesure où il accumule les conquêtes, mais d'un autre côté c'est au moment où des filles expliquent qu'elles sont trois à se partager ses « baisers sur la bouche », que Karim ressent la nécessité d'en parler. En somme, il refuse d'être catégorisé comme « chien ». Pourquoi ? Est-ce une position stratégique, pour préserver la vision en tous points avantageuse que ces filles ont de lui, un « frère » et un « amour » qu'on peut « embrasser sur la bouche » en toute tranquillité ? Ou bien peut-on penser qu'être un « chien », ça n'est pas si glorieux que ça tout de même à ses yeux, et plus largement aux yeux de tous ?

---

[238] Il faudrait ajouter « toutes les mêmes, sauf… » la mère bien sûr, omniprésente, ne serait-ce qu'en creux, dans les interactions entre élèves : on songe d'emblée aux insultes qui la visent directement, mais aussi à cette catégorie de la « vache » qui serait une « pute superlative », mais qui connote tout de même le lait nourricier... Voir l'article de Durif-Varembont et Weber dans le même numéro.

Si ce jeune séducteur est parvenu à faire alliance avec plusieurs filles et à en obtenir d'indéniables satisfactions narcissiques et sensuelles, réciproquement les filles bénéficient avec lui d'un assouplissement de la discipline habituelle du stigmate de « pute ». Voici un garçon avec qui, moyennant quelques aménagements discursifs (« comme mon frère » est particulièrement paradoxal), on peut jouer entre copines… Et c'est dans ce contexte qu'on voit aussi apparaître l'improbable catégorie de la « fille chien », qui serait « bien vue » par les garçons (à la condition expresse d'être exclue comme « copine » et sanctionnée comme sœur) et jalousée par les filles. En somme, la « fille chien », celle qui, comme les garçons, aurait envie de sexe « avec l'un puis l'autre et finalement tous », c'est la « pute » mais vue du côté du désir féminin. D'ailleurs, si la « fille chien » se présente comme une catégorie impossible, il n'en va pas de même de la « chienne », catégorie au contraire très « réelle » comme on l'a vu plus haut ! La différence entre « fille chien » et « chienne » tient à la féminisation, qui fait de celle-ci une catégorie perçue, alors que celle-là serait une catégorie activement assumée.

Tout le jeu avec les catégories, leurs limites, leurs contradictions, qui caractérise cette scène, vise à préserver, pour le bonheur des quatre protagonistes, la possibilité d'exprimer un désir féminin hors couple, et aussi, sans doute, la possibilité d'échapper à une génitalisation trop précoce des relations : on peut s'attarder aux baisers sur la bouche… Le « bravo, mec ! » du surveillant apparaît, face aux délicates manipulations discursives de ces jeunes, comme une simplification sexiste : il interprète et approuve automatiquement la scène comme une victoire virile et même une prédation, alors qu'il semble s'agir plutôt d'une alliance.

Sur la question du couple, cette scène met en évidence un point de discordance entre adultes et élèves, discordance assez rare. Comme on l'a vu plus haut, le « petit couple » discret est une figure plutôt positive pour les chefs d'établissement. Ce n'est pas le cas pour les élèves.

> Collège George Eliot : Je demande à une surveillante quelle était la politique du collège face au flirt. Apparemment, il y en a très peu : elle a repéré deux couples mais qui restent relativement discrets. Ils n'ont pas eu souvent à intervenir car « *C'est la honte de faire ça dans le collège* » me dit la surveillante.

Dans la même perspective, une élève du lycée professionnel Senna explique à l'observatrice que si peu de couples se montrent, c'est à cause du « *poids de la religion, les filles veulent pas se tacher pour le mariage* », et par crainte d'une stigmatisation. Le couple est donc quelque chose qu'il faut cacher le plus possible et vivre de préférence à l'extérieur de l'établissement, en tout cas en milieu populaire : au lycée Hubble, les couples se montrent avec beaucoup d'aisance, et globalement la proximité entre garçons et filles (conversation, travail ensemble,

déjeuner ensemble, pratique sportive impliquant des contacts, etc.) est beaucoup plus aisée.

Pour comprendre ce phénomène, on peut d'abord noter qu'être en couple, c'est par définition « sortir du lot » : le couple, en créant des différences inter-individuelles et un espace d'intimité réservé, fait nécessairement obstacle à la problématique du groupe. Dans la logique « Individus dominants, groupes dominés » mise en lumière par Lorenzi-Cioldi (1988), on comprend que cela soit plus facile en milieu favorisé.

Et puis le couple, lieu privilégié d'exercice de la domination masculine pourtant, résiste par plusieurs aspects aux injonctions du système de genre : un garçon amoureux, c'est un garçon qui témoigne vis-à-vis d'une fille au moins d'une empathie bien suspecte ; une fille en couple, c'est une fille désirante…

CONCLUSION

Les recherches sur les violences scolaires en général, et la nôtre en particulier, nous montrent un univers parfois désespérant, surtout quand on les envisage sous l'angle du genre. Ce système adolescent, en effet, est marqué par la menace du viol, le harcèlement sexuel, le clivage des femmes, et la contrainte à « être un vrai homme » pour les garçons. On y rencontre un contrôle actif et asymétrique des conduites de chacun-e :

— contrôle des adultes et des garçons sur la virilité des garçons et la « bonne féminité » des filles
— contrôle des filles sur la « bonne féminité » des filles, mais pas (ou en tout cas de manière très discrète, incertaine…) sur la virilité des garçons

Néanmoins, comme dans tout système institutionnel, il existe des interstices, du jeu dans les catégorisations, si contraignantes soient-elles. Tous sont soumis à deux types de contraintes paralysantes : d'un côté la pression uniformisante qui pèse particulièrement (mais pas uniquement) sur les femmes (« toutes les mêmes »), de l'autre le clivage, notamment le clivage des femmes, qui leur interdit à elles de se vivre comme sujets, et à eux de les reconnaître comme sujets. Certains élèves parviennent à se fabriquer des interstices, des espaces infimes de liberté où exprimer leur désir et où assumer une identité plus personnelle.

En tout cas, mieux percevoir et comprendre ces interstices permettrait sans nul doute de renouveler l'approche préventive et le traitement des violences sexistes dans le cadre scolaire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

American Psychological Association. 2007. Report on the APA task force on the sexualisation of girls. APA, Washington, (États-Unis), *[version électronique]*, www.apa.org /pi /women /programs /girls /report-full.pdf.

AYRAL, S. 2010. « Sanctions et genre au collège », *Socio-Logos*, n° 5 *[version électronique]*, http://socio-logos.revues.org/2486.

BUTLER, J. P. [1990] 2005. Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion (Gender Trouble : Feminism and the Subversion of Identity), Paris, La Découverte.

CESAIRE, A. 1955. *Discours sur le colonialisme*, Paris, Présence africaine.

CLAIR, I. 2012. « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesses*, n° 60, pp. 67-78.

COLLET, I. 2013. « Des garçons 'immatures' et des filles 'qui aiment ça' ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée », *Recherches et Educations*.

DEJOURS, C. 1998. *Souffrance en France*, Paris, Seuil.

DURIF-VAREMBONT, J.-P ; MERCADER, P. et LECHENET, A. 2013 (À paraître) « Les agressions sexuelles en milieu scolaire : approches clinique, philosophique et psychosociologique », in ROMAN, P. et GRAVIER, B. (sous la direction de). *Penser les agressions sexuelles : actualité des modèles, actualité des pratiques*. Toulouse, Erès.

DURU-BELLAT, M. 2013. « Les adolescentes face aux contraintes du système de genre », *Agora débats/jeunesses*, n° 64, pp. 91-103.

FUSTIER, P. 2012. L'interstitiel et la fabrique de l'équipe. *Nouvelle revue de psychosociologie*. N° 14. P 85-96.

GOFFMANN, E. 1959. The presentation of self in everyday life. Trad. 1973. La mise en scène de la vie quotidienne, Tome 1, La présentation de soi. Paris, Minuit.

GOFFMAN, E. 1977. « La ritualisation de la féminité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 14, pp. 34-50.

GUILLAUMIN, C. [1978] 1992. Pratique du pouvoir et idée de nature : 1/ L'appropriation des femmes, 2/ Le discours de la nature. *Sexe, race et pratique du pouvoir, l'idée de nature*. Paris, Côté-femmes.

HURTIG, M.-C. ; PICHEVIN, M.-F. 2000. « Effets de distinguabilité et effets de sexe », in BEAUVOIS, J.-L. ; JOULE, R.-V. et MONTEIL, J.-M. 2000. *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 289-321.

HURTIG, M-C. 2005. « À l'aune des rapports de domination : les automatismes dans les façons de penser les hommes et les femmes », in MERCADER, P. (sous la direction de.). 2005. *Le sexe, le genre et la psychologie*, Paris, L'Harmattan, pp. 35-51.

JOUANNO, C. 2012. Contre l'hypersexualisation, un nouveau combat pour l'égalité, Paris, Rapport parlementaire.

LE BRETON, D. 2007, En souffrance, Adolescence et entrée dans la vie, Paris, Métailié.

LORENZI-CIOLDI, F. 1988. *Individus dominants et groupes dominés : images masculines et féminines*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

LIOTARD, Ph. (dir.) 2008. *Sport et homosexualités*. Carnon, Association Quasimodo et fils.

MARRO, C. et COLLET, I. 2009. « Les relations entre filles et garçons en cours de maths, français et physique : collaboration, compétition ou indifférence ? » *Recherches et Educations*, 2, pp. 45-72.

MOSCONI, N. 1989. La mixité dans l'enseignement scolaire : un faux semblant ?, Paris, PUF.

MOSCONI, N. 2006. « La mixité : éducation à l'égalité ? », *Les Temps Modernes*, n° 637-638-639, pp. 175-197.

RIVIERE, J. 1929. *Womanliness as a mascarade*. Trad. (1994). In Hamon M.Ch. (Ed.). *Féminité mascarade*. Paris : Seuil.

ROUSSILLON, R. 1987. Espaces et pratiques institutionnelles. Le débarras et l'interstice. In Kaës `R. et coll., L'institution et les institution. Paris, Dunod.

RUBIN, G. [1975] 1998. « L'économie politique du sexe : transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre» (« The Traffic in Women : Notes on the "Political Economy" of Sex »), Cahiers du CEDREF, Université Paris-7.

LES VIOLENCES VERBALES ET LEUR DOUBLE FONCTION : SOCIALISATION ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE

JEAN-PIERRE DURIF-VAREMBONT,
PATRICIA MERCADER, REBECCA WEBER

L'institution scolaire est l'un des lieux privilégiés de la socialisation et de la construction identitaire, mais aussi des manifestations de la psychopathologie des adolescents d'aujourd'hui, notamment à travers leur confrontation à la mixité sexuelle. Dans cette structure de sollicitation sociale particulière qu'est l'école, et sous l'effet de la poussée pulsionnelle, les élèves construisent leur sexualité et leur identité sexuée dans une articulation complexe aux normes sociales et groupales. Ils y expriment aussi leur souffrance identitaire et les angoisses liées au bouleversement pubertaire particulièrement sous différentes formes de violences, verbales, physiques ou de certaines pratiques de harcèlement ou d'exclusion notamment par internet. Qu'elle soit interdite ou tolérée dans certaines limites de discrétion et de décence variables selon les établissements, la tension de la sexualité post pubertaire est très présente en collège et en lycée. Ainsi à l'école, le sexuel fait constamment irruption, parfois sous la forme de l'agression sexuelle physique, plus souvent sous la forme des insultes, des injures et du langage ordurier, toujours dans une mise en scène des corps et des attitudes sous le regard des autres plus que de soi-même[239]. La fragilité identitaire et la crise narcissique de l'adolescence s'entendent bien dans l'hypersensibilité à certaines insultes qui amènent les élèves à réagir violemment à toute insulte mettant en cause un trait identificatoire tout en banalisant un langage ordurier devenu un code de communication entre eux, code qui les sépare de celui de la génération précédente. Ces violences constituent un mode de relation et de communication surtout entre pairs, individuellement ou en groupe, très en décalage avec les perceptions et représentations des adultes des équipes éducatives mis eux-mêmes en grande souffrance au travail.

[239]Voir Durif-Varembont, J.-P. et al. (à paraître). « Les agressions sexuelles en milieu scolaire : approches clinique, philosophique et psychosociologique », in Roman, P. et Gravier, B (s/dir). Penser les agressions sexuelles - Actualité des modèles, actualité des pratiques, Toulouse, Eres

Le dépouillement et l'analyse des données des entretiens de la pré-enquête croisés à celles des observations tirées de l'immersion sur le terrain et de l'expérience clinique auprès d'adolescents nous permettent de proposer ici une lecture en termes de modalités contemporaines d'expression des processus psychiques adolescents. Il ne s'agit donc pas tant ici d'en décrire les résultats détaillés que de dégager des pistes de compréhension, et donc d'ouverture de cet enfermement dans la banalisation de la violence, notamment dans sa dimension langagière. Les rapports de mixité et la violence genrée à l'école relèvent de phénomènes complexes puisqu'intéressant à la fois la dimension sociale et la vie psychique des adolescents d'aujourd'hui aussi bien que celle des adultes des équipes éducatives, autorisant des lectures complémentaires et un croisement épistémologique, particulièrement celles de la psychosociologie et de la psychanalyse, mais aussi de l'anthropologie et de la psychologie sociale[240].

Dans cette perspective, après avoir décrit les principales modalités d'expression langagière des stéréotypes de genre qui semblent extrêmement bien ancrés en milieu scolaire, nous proposons une compréhension de la double fonction de cette langue adolescente, une fonction de socialisation et une fonction psychique.

LES STEREOTYPES DE GENRE EN MILIEU SCOLAIRE

Nous prenons ici la notion de stéréotype dans sa définition classique (Allport, 1954), comme un ensemble de croyances et de préjugés associés à une catégorie de personnes ou de groupes dont la fonction est de rationaliser la conduite de ceux qui les utilisent par rapport à cette catégorie ainsi désignée. Les stéréotypes peuvent ainsi servir à justifier une discrimination raciale ou sexuelle, souvent préalable à sa mise en œuvre concrète. Ils ne sont donc pas de simples représentations communes mais servent à rationnaliser notamment des rapports de pouvoir et de domination comme l'ont montré nombre de travaux (Bourdieu, 1998, par exemple). Mais ils ont un autre versant, plus positif : ils sont nécessaires dans la quête identitaire pour intégrer des distinctions entre des individus et des groupes selon un schéma « eux/nous ». Ils procèdent donc le plus souvent d'une

[240]Ce dont témoignent l'interdisciplinarité de l'équipe de recherche et l'ensemble des contributions à ce rapport

simplification binaire. L'avantage du stéréotype est d'homogénéiser un groupe, mais au prix de minimiser les différences à l'intérieur de celui-ci, tout en exagérant les différences au sein du groupe extérieur, processus qui entrainent logiquement la constitution d'une norme qui s'impose à tous ses membres (Enriquez, 1992). C'est particulièrement le cas dans les stéréotypes liés au genre : « le groupe des « autres » est perçu comme l'image inversée de « soi-même », ce qui permet de catégoriser les individus et induit des attitudes et des comportements collectifs caractérisés envers le groupe des « autres ». Cette ambivalence est aussi perceptible dans les stéréotypes de genre » (Gaborit, 2009, p.18). Le recours aux stéréotypes à travers les insultes pose la question des représentations et des modèles identificatoires mais aussi celle des valeurs ou des valences (Héritier, 2005) positives ou négatives associées aux attributions, enfin celle de sa fonction psychique eu égard aux processus adolescent.

BANALISATION DES VIOLENCES, CANALISATION DU PULSIONNEL

Dans pratiquement tous les établissements, les violences verbales se manifestent sous la forme des insultes, du langage vulgaire et ordurier, et des remarques méprisantes sur le corps d'autrui. En collège, les insultes sont très fréquemment à caractère sexuel, surtout quand ce sont les garçons qui s'adressent aux filles, la réciproque ne fonctionnant pas en symétrie (il y a insultes des deux côtés mais pas les mêmes selon les interlocuteurs et le contexte). L'homophobie constitue un fond d'ambiance sous-jacent qui s'explicite dans certaines situations relationnelles ou dans un contexte d'idéal machiste très puissant comme celui d'un lycée professionnel.

En lycée, quelle que soit la filière, les violences verbales sont massivement présentes plutôt sur le mode du langage ordurier là aussi extrêmement banalisé. Ces violences prennent souvent la forme de menaces plus que d'insultes explicites. Même s'il apparaît difficile de quantifier ces phénomènes, nos observations montrent beaucoup moins de violences verbales à caractère sexuel en lycée qu'en collège mais beaucoup plus de pressions du groupe d'appartenance en matière de normes de comportement et de langage. Comme en collège la différence entre les garçons et les filles tend à s'estomper : comme les garçons, les filles utilisent de plus en plus un langage ordurier et deviennent parfois capables de grande violence physique. Reste à savoir si cette violence des filles traduit une évolution du mode d'expression de leur souffrance psychique dans un contexte institutionnel de virilisation des comportements ou résulte d'une saillance dans la

perception des adultes qui ne s'attendent pas à ce type de comportement de la part des filles. En tout cas, ces premiers résultats confirment globalement ceux des travaux antérieurs (Charlot, 1997, Debarbieux, 1996, 1998).

Deux caractéristiques récurrentes nous interrogent sur la fonction du langage sexualisé et ordurier : **sa banalisation par les élèves** et **le décalage d'appréciation** du caractère violent ou non de ces comportements entre les élèves et les adultes des équipes éducatives.

Les élèves rencontrés évoquent eux-mêmes ce type de langage comme étant une norme à respecter, dans une appréciation paradoxale : reconnu comme code normal de communication entre eux, il est banalisé et qualifié de jeu : « C'est comme ça qu'on fonctionne ! ». « Tout le monde le fait !» disent-ils. Ils ne comprennent donc pas pourquoi ils sont repris et éventuellement sanctionnés par les adultes. Mais d'autres fois, ce langage est vécu comme une violence qui fait réagir selon le contexte de l'énonciation et le contexte relationnel des protagonistes : en ces cas-là ils peuvent prendre l'insulte au pied de la lettre et aller tabasser son auteur pour ça, ou encore avoir honte de répéter devant un adulte ce qu'ils ont dit à un camarade. Nos interactions directes avec les élèves ne montrent pas un usage particulièrement remarquable de « gros mots ». Par contre, les observations des élèves en interaction entre eux témoignent très clairement d'un usage quotidien du vocabulaire dit « vulgaire ».

Les codes sociaux entre les élèves sont ainsi perçus par eux-mêmes comme violents ou non selon une échelle d'appréciation qui n'est pas forcement partagée par les adultes qui les observe. Pour les adultes, ce langage reste d'autant plus choquant qu'il est quotidien : *« En revanche, alors les violences verbales, ils ont une facilité à se dire « putain de ta mère » ou « va te faire enculer »... Ou alors vraiment des termes assez lourds. C'est dans le langage courant. Quand on va reprendre quelqu'un sur ça, il va nous dire : « mais bon, moi je l'ai dit comme ça, quoi ! Je ne pense pas à ce que je dis, quoi », c'est dans l'ordre des choses quoi. C'est dans l'ordre des choses. Voila »*nous confie un Proviseur. Pourtant, du point de vue des élèves, l'insulte cesse d'être banale et devient particulièrement insupportable quand elle s'accompagne de signes corporels, ou bien quand elle attaque les ascendants (NTM).

L'étymologie nous amène plutôt à penser cette banalisation du côté d'une annulation des différences (langage non différencié selon l'interlocuteur) et de la minimisation: elle peut fonctionner comme justification d'après-coup pour éviter les sanctions, traduire une réelle méconnaissance de la norme ou révéler une soumission à la loi du groupe d'appartenance sur le même principe que l'omerta : les élèves s'adressent ainsi entre eux, au risque parfois de le faire aussi avec les adultes, sans différence intergénérationnelle.

La non reconnaissance du caractère violent d'un acte pour autrui, le déni de l'aspect transgressif, la minimisation des effets sur la victime, y compris par elle-même, sont des phénomènes difficilement compréhensibles par les adultes qui n'y reconnaissent pas leur propre adolescence, d'où leur sentiment d'un **décalage d'appréciation entre eux et les élèves,** révélatrice d'une certaine surdité à entendre ce qui s'y joue de la problématique psychique de ces jeunes.

La banalisation de cette violence peut s'entendre en effet dans son aspect défensif, un certain enfermement dans ce langage vécu comme normal pour eux assurant une fonction répétitive de décharge dans les mots plutôt que dans les actes et ceci contrairement à la crainte de la plupart des chefs d'établissement et des enseignants d'un dérapage de la violence verbale vers la violence physique. Pour les élèves, un regard qui fait honte, une tonalité de la voix modulant le contenu langagier habituel ou une insulte aux parents sont ressentis bien plus violemment que l'usure du langage sexualisé puisque ce sont eux qui déclenchent à leur tour une réaction violente retombant souvent aussi vite qu'elle a surgi. La banalisation permet sans doute une mise à distance de la force du pulsionnel qu'elle exprime en même temps qu'une préoccupation narcissique et un traitement psychique de l'effraction pubertaire (Gutton, 1990) qui se fait pas seul mais en groupe. La conformisation langagière traduit d'abord la nécessité adolescente d'appartenir à un groupe de pairs en adoptant ses codes et en se fusionnant avec lui.

LA CONFORMISATION LANGAGIERE CIMENTE LE GROUPE DES SEMBLABLES

En niant les différences au sein d'un groupe, le stéréotype impose sa norme : « en ce sens, les stéréotypes présentent une fonction normative en stigmatisant les déviances qui pourraient exister dans les comportements d'hommes ou de femmes qui ne correspondraient pas au stéréotype dominant » (Gaborit, 2009, p.22). Une fille explique : *« tout le monde s'insulte maintenant, ça s'est devenu notre langage, c'est le nouveau langage. Il y a en fait deux manières soit t'es avec tes potes, tu le prends pas mal soit tu le dis directe ou indirectement et ça part en couille…se démarquer, être poli n'est pas évident parce qu'on sort du lot »*. Ne pas sortir du lot et rester conforme est plus important pour elle comme pour beaucoup d'adolescents que d'obéir aux lois sociales ou aux règlements institutionnels. On voit bien ici comment la conformisation langagière permet l'intégration et la reconnaissance dans le groupe des pairs selon un

véritable contrat narcissique[241] : l'insulte fait partie de la norme de groupe et y recourir permet de se faire reconnaître en retour dans une appartenance.

Le repli sur des stéréotypes de genre apparaît bien en effet comme une tentative de consolider une identité fragile en l'étayant sur des traits identificatoires considérés comme évidents et partagés par le groupe d'affiliation. Une infirmière interviewée, ayant travaillé en collège et en lycée, confirme cette interprétation lorsqu'elle nous fait part de la résistance des élèves à à participer à des groupes de discussion, c'est-à-dire de sortir de ce qu'ils considèrent comme des évidences sur lesquelles il est inutile de réfléchir : *« Ah oui ! Dans leur tête, c'est comme ça ! Et d'ailleurs, ils ne comprennent pas pourquoi nous on fait des séances – [de réflexions, d'échanges de paroles] comme ça. Pour eux les choses sont « comme ça »*. En même temps qu'elle s'en plaint, cette infirmière perçoit aussi le côté protecteur du recours à ces stéréotypes.

Si l'autorégulation des conduites par les jeunes eux-mêmes traduit l'efficacité des normes de groupes, c'est en effet que celles-ci assurent une fonction essentielle à l'adolescence, celle de constituer un groupe de « frères » étayant la construction identitaire sur la ressemblance en miroir des uns et des autres, avec rejet à l'extérieur, parfois dans la haine, de ce qui est différent. Il y est en effet fondamental de se faire aimer ou en tout cas de ne pas se faire rejeter pour y être reconnu dans une identification réciproque. Enriquez (1992) a bien décrit ce processus de « fratérisation » du groupe en montrant comment « tout ce qui permet de constituer une sorte d'amour fraternel des semblables va permettre de faire circuler le flux libidinal » (p.102). Au moment où l'adolescent est confronté au bombardement pulsionnel de la puberté (Gutton, 1991), la conformité aux normes du groupe, via le partage d'un code langagier commun, permet de lutter contre le risque de désintégration du Moi par la constitution d'une unité groupale. Il s'agit là d'une fonction essentielle de l'illusion groupale telle que l'a formulée Didier Anzieu (1999) : le groupe trouve ainsi son identité en même temps que les individus s'y affirment tous identiques » (p.95). C'est le tas de potes des garçons et la bande de copines des filles qui parlent la même langue et sont censés se comprendre. Le lien groupal à l'adolescence (Chapelier, 2000) constitue un espace d'étayage des processus d'identifications sexuées et de socialisation, mais au risque de la soumission aux injonctions hétéro-normatives.

[241] Au sens du concept introduit par Pierre Aulagnier (1975) et développé dans les travaux de René Kaës (1993) sur l'approche psychanalytique des groupes

LES INSULTES COMME INJONCTIONS HETERO-NORMATIVES

« Nique ta mère », « espèce d'enculé », « va te faire foutre », « Pute », « sale chienne », « Pédé » sont des expressions les plus couramment entendues dans les couloirs, dans la queue du self, dans la cour. Nous avons remarqué que l'insulte, relevant d'un vocable féminisé (pute, ou NTM), surgit la plupart du temps pour critiquer un élève venant de transgresser les normes de groupe, en particulier celles qui ont à voir avec les stéréotypes de genre concernant la virilité et la féminité. On peut considérer ce type d'insultes comme des injonctions hétéro-normatives (Clair, 2012) s'actualisant particulièrement dans ces deux figures régulièrement convoquées dans les propos des jeunes relevés dans notre enquête comme dans d'autres : la « «pute » » et le « «pédé ». Ces deux figures représentent les stigmates (Goffman, 1975) susceptibles de s'abattre sur les filles et les garçons lorsque leur mise en scène du sexe et de la sexualité ne correspond pas à ce qui est attendu d'elles ou d'eux par le groupe des pairs. L'insulte produit alors son effet parce qu'elle propose l'attribution d'un trait identificatoire contre lequel chacun se défend en ne voulant surtout pas que les autres le prennent pour ce qui est dit.

Mais les insultes s'appuient sur une catégorisation binaire : par exemple l'expression de la féminité au lycée professionnel de notre enquête se régule à travers un axe de normes sexuées avec un pôle extrême, « pute », stigmatisant toute fille « trop » sexuelle et son pôle opposé, « vertueuse », protégeant toute fille non-sexuelle du jugement moral et du risque de l'exclusion du groupe. Côté garçons le pendant à l'insulte « pute » est le mot de « pédé ». Pendant non symétrique, puisque, comme le remarque Clair (2012), les garçons doivent se montrer à la hauteur de leur sexe alors que les filles doivent échapper à leur sexe toujours menacé de tourner à la « pute », quitte à se viriliser si nécessaire. Les garçons doivent donc constamment démontrer qu'ils ne sont pas des « pédés », pour eux des efféminés. Cette démonstration est faite différemment selon les milieux sociaux, mais elle est faite. Pour les deux sexes, il y a à la fois des enjeux identitaires et des enjeux d'intégration ou d'exclusion dans le groupe des pairs dont on connait l'importance à l'adolescence : être catégorisé comme « *vache* », « *pute* » ou « *pédé* » entraîne le mépris et le rejet de la fille ou du garçon ainsi visé, et éventuellement harcelé, question essentielle à leurs yeux de la « réputation » stigmatisante. Tous ces qualificatifs fonctionnent comme des figures repoussoirs étayant des processus de contre-identification.

Cette réputation stigmatisante passe par la création de catégories d'accessibilité sexuelle supposée qui réduisent l'autre sexe (entendu du point de vue masculin) à n'être qu'un trait identificatoire difficilement récusable : les filles

en effet attisent le désir, même à leur corps défendant, mais elles sont réduites dans ce processus à n'être qu'un objet sexuel. Les garçons s'en défendent par la projection et la mise à distance: si elle me trouble c'est qu'elle est une pute et que je ne suis pas concerné. C'est une façon de dénier son désir propre et le trouble en soi en l'attribuant exclusivement à l'autre (Durif-Varembont, 2005), selon un mécanisme d'identification projective que l'on retrouve fréquemment chez les agresseurs sexuels. Les garçons entre eux ne se traitent pas ainsi mais se bagarrent dans la rivalité virile, recourant parfois à des stratégies de dévirilisation de leur camarade par l'insulte homophobe, l'homosexualité traduisant la représentation imaginaire d'un défaut de virilité d'un garçon qui serait presque une fille. Traiter l'autre de « petit pédé » ou de « fiote » est aussi un des modes de défense des filles dans l'attaque de la virilité des garçons, l'autre mode étant d'intérioriser les signifiants de la virilité en se virilisant soi-même par le vocabulaire (« je m'en bas les couilles » dit l'une), l'habillement et les attitudes corporelles, ce que nous développerons dans une partie spécifique. Les filles, entre elles, reprennent à leur compte de plus en plus ces catégories imposées par les garçons en se traitant elles-mêmes de putes dans un contexte de mise à distance de l'autre fille à la fois semblable et rivale.

Les insultes sont donc toujours à situer dans un contexte, tel celui de la parade virile et du défi entre garçons ou dans celui d'un jeu de séduction recherché et craint entre garçons et filles. À ce sujet, les enseignants rencontrés ont souvent exprimé leurs difficultés à distinguer cette forme de drague adolescente d'un début de violence. Enfin, la violence verbale de certains élèves est une manière pour eux de protéger leur territoire et **de ne pas perdre la face devant l'autre, de ne pas avoir honte.** Il ne faudrait pas oublier non plus que tout cela se passe constamment sous le regard de l'autre, regard qui peut très vite devenir persécuteur quand il est perçu comme offensant et destructeur. Dans certains contextes, la profération de l'insulte vient alors en réaction comme un moyen de se protéger contre ce qui est vécu comme une agression menaçant son existence même de sujet (cas d'un élève qui insulte une professeure l'ayant humilié sans s'en rendre compte devant la classe).

LE LANGAGE ORDURIER : UN TRAITEMENT IMAGINAIRE DU VERSANT PULSIONNEL DE LA SEXUALITE GENITALE

Le vocabulaire ordurier très sexualisé est repris aujourd'hui aussi bien par les garçons que par les filles, comme si ces mots constituaient **les seules**

représentations disponibles pour tenter de dire la tension du pulsionnel sous le mode de la provocation. Dans le jeu de miroir avec les pairs, l'agressivité signe à la fois le désir du lien à l'autre et la méfiance qu'il inspire du fait d'être un vecteur pulsionnel. Un garçon peut dire à une fille « bonjour ma pute » sans que celle-ci s'en offusque plus que ça, tout dépend du ton et du contexte. Un chef d'établissement de collège résume bien la perception de ses collègues :*« Les filles ont une défense verbale quelquefois qui peut être violente. Par exemple, on a beaucoup de filles qui disent « tu me casses les couilles. C'est assez, c'est assez drôle !... Enfin, c'est drôle… Je veux dire, c'est des choses que moi, peut-être, plus jeune, je n'entendais pas. Mais les filles ont un registre d'insulte, de vocabulaire, très sexuel. Alors que ce n'était pas le cas, pas trop le cas avant. […] C'est, bon, « ouais, tu me casses les couilles », ou « va te faire enculer » par exemple. Alors ça, c'est un langage qu'elles ont bien adopté des garçons. Et la réplique à ces moqueries, très souvent, les insultes sont d'ordre sexuel. […] Comme si elles veulent toucher un garçon, c'est par là qu'elles vont le toucher, quoi. »*

Ce langage cru traduit sans doute une mise en représentation du pulsionnel coupé de l'affect et du courant tendre, où le fait de toucher (*titiller)* l'autre est une manière de le chercher et de se chercher. Il permet d'éviter de se reconnaître touché affectivement tout en indiquant la fragilité narcissique par la mise à distance agressive d'autrui. D'une certaine manière, la question du désir indiqué par le trouble est refoulée, recouverte par une mise en scène langagière (mais aussi posturale) d'une pulsion brute, comme séparée de son objet, chez des sujets confrontés au bombardement pulsionnel du début d'adolescence. Ce langage ordurier rabattant le génital sur l'anal est en effet particulièrement employé par les collégiens, au moment où le corps infantile devient un corps pubère, et beaucoup moins par les lycéens.

Le recours à la catégorisation sexiste peut s'interpréter comme **mécanisme de défense** contre l'angoisse de castration mais aussi comme tentative de solution pour résoudre la crise identitaire et narcissique de la puberté **par le recours à une « certitude » représentée par l'ancrage stéréotypique.** Le repli sur des stéréotypes de genre apparaît en effet comme une tentative de consolider une identité fragile en l'étayant sur des traits identificatoires considérés comme évidents et partagés par le groupe d'affiliation.

L'enfermement dans le langage cru et dans le maniement stéréotypé des catégories établies en fonction de l'accessibilité sexuelle de l'objet fait partie pour nous de ce **traitement identitaire et narcissique** que ces adolescents mettent en scène dans une structure de sollicitation sociale particulière et pas nécessairement dans d'autres lieux, celle de l'école où sont convoquées à la fois les figures du « frère » (l'élève semblable)comme double spéculaire tendant le miroir de son être

et celles de l'autre différent (l'étranger, l'homosexuel) vécu comme intrus ou comme persécuteur. À l'école, les adolescents passent ainsi une grande partie de leur temps à « se traiter » comme ils disent, et finalement peu importe de quoi, l'important étant le processus de traitement lui-même. Cette lecture est confirmée par ces autres modalités de traitement que sont les jeux de mains et la recherche incessante d'éprouvés corporels (les élèves se touchent sans cesse) ainsi que l'insistance du port d'insignes identitaires (le look du vêtement et de la chevelure), ce qui sera développé une partie dédiée. Ce traitement psychique et groupal passe en grande partie par le travail du langage sous le mode d'une novlangue d'une génération.

TRAVAIL DU LANGAGE ET FONCTIONS DES INSULTES

La langue adolescente entendue et rapportée dans l'espace scolaire assure pour nous plusieurs fonctions :

Elle fonctionne comme **une soupape allégeant le débordement pulsionnel fortement contenu** et par les normes de groupe et par les règles institutionnelles. En effet, les filles n'ont pas le droit de montrer leur envie d'attirer le regard désirant des garçons parce qu'elles transgresseraient les normes sexuées. Elles peuvent se faire voir mais pas trop. Les garçons n'ont pas droit de montrer qu'ils ont des sentiments pour les mêmes raisons, la norme virile acceptable étant la consommation de la femme objet.

Les insultes fonctionnent comme **système de pare-excitation** dans la mesure où **le mot fait office d'agir** mais évite souvent le passage à l'acte. Le langage cru et sexualisé est ainsi une manière de traiter psychiquement la pulsion: ce n'est pas un agir violent mais un mot qui procure lui-même un plaisir sexuel de type sadique par sa profération et sa connotation.

Si les actes de langage dans le discours ont valeur d'acte, comme le montre Kerbrat-Orecchioni (2001), on peut mieux comprendre pourquoi des élèves vivent certains actes de langage des enseignants comme des **« actes menaçants »** et **qu'ils s'en défendent en utilisant eux aussi un langage violent** mais différent car marquant leur appartenance groupale et leur génération. Les insultes banalisées et choquant les adultes constituent en effet une sorte de langue propre à leur territoire, signe de reconnaissance entre pairs et d'exclusion partielle de la compréhension de l'adulte. Les adolescents se créent ainsi une langue en rupture avec celle de la génération précédente, ce qui se traduit par ce décalage de

perception et cette incompréhension relevés par quasiment tous les professionnels rencontrés dans notre enquête : un tel langage les choque, il n'y retrouve pas leur propre adolescence, ce n'est pas leur monde.

C'est une barrière entre eux qui renforce la différence générationnelle et permet, si l'on suit l'hypothèse de Freud (1909) dans *l'Homme aux rats*, de **mettre une distance à la séduction narcissique entre adultes et enfants.** « La langue adolescente est donc tout sauf une ruine de la langue classique. Elle est un travail sur les normes qui interroge les processus de création nés de la révolte et de l'excès » (Danon-Boileau, 2013, p.94).

La catégorisation, permettant de regrouper des individus sur des critères de similitude simplifiés, équivaut au **mécanisme psychique défensif de l'isolation** qui permet de déconnecter la situation ou l'objet des sentiments et émotions qu'il peut susciter : il en est ainsi de la catégorisation des filles en fonction de leur supposée accessibilité sexuelle (les « « vaches, les « putes », les « vertueuses »…), signe d'une sexualité qui serait sans rencontre des désirs et hors de toute vie affective et émotionnelle. L'hypersexualisation du langage et sa fréquente connotation anale (marquée par l'adjectif « sale ») apparaît bien à cet égard comme un évitement du côté sentimental pour **l'affirmation d'une sexualité clivée du courant tendre**. Les noms d'animaux convoquées dans certaines insultes (vache, super vache, chien, taureau) ne sont pas sans évoquer une sexualité bestiale et viennent figurer la puissance d'un désir sexuel qui serait réduit à un besoin objectif sans la nécessité d'une subjectivation.

Toute insulte comporte une **dimension relationnelle de défi et de nomination** dans la mesure où elle consiste à poser un trait identificatoire censé résumer l'identité de celui ou de celle qui est ainsi jugé. Car l'insulte est un jugement d'attribution qui fait office de nomination où autrui est une cible visée et mise à distance selon un processus de contre-identification vis-à-vis d'un mauvais objet.

Le caractère stéréotypé et restreint du vocabulaire traduit également **la faiblesse langagière de l'adolescent** et ses difficultés de symbolisation du pulsionnel pubertaire. En même temps, ce langage est déjà constitutif d'un début de symbolisation. La répétition d'un vocabulaire limité à des formules plus ou moins insultantes et stéréotypées résulte sans doute aussi de l'inadéquation du langage à dire le tout de la pulsion tout autant que du déficit de mots et de représentations propre à cet âge où « le manque à dire devient le signifiant de l'indicible » (Danon-Boileau, 2013, p.92).

LA DECHIRURE PHALLIQUE AU RISQUE DU FEMININ

La théorie psychanalytique nous aide à proposer une lecture des dimensions intrapsychiques des phénomènes observés : la puberté a comme effet principal de faire basculer le sexuel infantile, via le génital, vers le sexuel phallicisé de l'adulte, ce que montrent les travaux de F. Marty pour qui « le génital est la traduction pulsionnelle du processus d'adolescence » (Marty, 2009, p.31). Qu'est-ce à dire ? La génitalité réactive les processus infantiles de l'assomption subjective de son sexe liés à la découverte et au déni de la différence des sexes en rapport avec le complexe de castration (ce que chacun a ou n'a pas, ce qui manque à chacun pour être complet) et qui chez l'enfant se centre particulièrement sur la présence ou l'absence du pénis. Puis comme l'a montré Freud (1917), l'objet possédé ou manquant se déplace sur la présence ou l'absence d'autres objets (seins, fèces, enfant, cadeau, etc.), ce qui l'amène à faire du phallus un symbole non seulement de la puissance virile mais aussi de la fécondité, de l'autorité et bien d'autres. Lacan (1958) a prolongé cette conception en faisant du phallus le « signifiant du désir » en jeu dans la demande et dans toute expérience de frustration. *Ce signifiant inconscient du manque pour le désir se traduit par le désir d'avoir pour être, de montrer qu'on en a*. On comprend alors comment les adolescents des deux sexes reposent dans un premier temps logique la question de leur identité sexuelle en montrant ce qu'ils ont pour traiter de ce qu'ils n'ont pas, pris dans la problématique phallique[242]caractérisée par la dialectique de l'être et de l'avoir.

Mais ni le désir inconscient de l'humain ni la question existentielle ne se résolvent par la possession des objets et les adolescents font l'expérience de l'illusion phallique sous des formes diverses et variées : l'inadéquation de toute jouissance à assurer le bonheur, l'absence de garantie absolue à la vérité, l'expérience des limites, en constituant quelques exemples. Les adolescents des deux sexes sont confrontés ainsi au déchirement du voile phallique et à l'énigme de ce qui échappe aux représentations et objets ordonnés à la logique phallique. Et comme l'ont montré les travaux de la psychanalyse avec les adolescents, cette **énigme prend figure du féminin pour les deux sexes** (Lesourd, 1995, Proia, 2009. C'est le deuxième temps logique qui permettra un troisième temps de

[242] Nous développons cet aspect dans une partie consacrée à la parade virile versus les mascarades de la féminité

réaménagement prenant en compte ces deux logiques, et ce que la psychanalyse appelle ces deux modes de jouissance inconsciente.

Ce sont nos observations en collège et lycée qui nous ont amenés à réfléchir particulièrement sur **la question du féminin** et de ses significations possibles en termes de processus psychiques. Dans le social contemporain, filles et garçons sont en effet particulièrement pris dans la logique phallique alors même que la poussée pubertaire et la traversée de l'adolescence déchirent l'illusion du « tout phallique » pour une ouverture sur l'autre jouissance que représente le féminin en chacun (Lesourd, 2005). L'adolescent des deux sexes se trouve alors logiquement confronté au féminin en tant que représentant l'au-delà de la logique phallique, et certains, en résonnance avec leur histoire infantile, ne peuvent que le haïr car ils en ont peur (Proïa, 2009).Ce féminin est porté plus particulièrement par les femmes à condition qu'elles ne soient pas elles-mêmes entièrement prises dans cette logique phallique, et aussi par les hommes quand ils laissent parler le féminin en eux. C'est bien l'enjeu des rapports de mixité à l'école où les adolescents d'aujourd'hui se socialisent sexuellement en mettant à l'épreuve leur désir dans une mise en scène du corps génitalisé sous le regard de l'autre. La place du désir des femmes (indiqué ici d'une certaine manière dans les attributions insultantes) dans l'organisation symbolique est donc une question centrale pour les deux sexes dans la mesure où il permet ce temps de dévoilement de l'au-delà phallique. Le langage ordurier utilisé par ces adolescents et adolescentes en témoigne, qui donne au féminin une place tout particulièrement dévalorisée quand il ne l'élimine pas purement et simplement.

Nous avons remarqué en effet combien « Pute » ou « Vache » sont les qualificatifs féminisés les plus habituellement adressés aux filles aussi bien par les filles que par les garçons, sans doute pas pour les mêmes raisons. Pour les garçons, leur emploi participe de ce rabaissement défensif de l'objet dans la vie amoureuse tel que Freud (1912) le décrivait pour certains névrosés de son époque. Nous avons affaire au même processus sans doute transitoire à l'œuvre pour certains adolescents ayant été confrontés probablement à un excès de séduction maternelle dans l'enfance. En effet, si la séduction maternelle vis-à-vis de l'enfant est incontournable pour construire un lien suffisamment narcissisant, c'est à condition qu'elle soit limitée et éphémère (Guyomard, 2009) sous peine de succomber à un pulsionnel ravageant, entrainant une horreur de cette séduction et plus tard la haine du féminin (Proia, 2009). Faute de la constitution de l'ambivalence, la défense contre l'emprise incestueuse de la femme dans la mère, réactivée à l'adolescence, s'opère alors par le clivage d'une pulsion désintriquée du désir inconscient figurée par « la putain » comme femme tentatrice et d'un désir pur sans érotisation représentée par « la sainte mère » salvatrice et

protectrice exaltée comme Tirésias (Proia, Chouvier, 2008) ou invoquée sous la forme transgressive NTM. Pour les deux sexes, il semble bien que le mécanisme de défense dominant servant à contenir l'angoisse d'effondrement narcissique et l'angoisse de castration soit ce clivage entre la putain comme figure de la pulsion brute et la mère sacralisée comme objet tabou non érotique, clivage oscillant entre le viril et ses exigences comportementales et la femmelette comme figure de la destitution phallique. Ce clivage nous semble indiquer la désintrication pulsionnelle à l'œuvre dans le temps post-pubertaire tout autant que le refus inconscient provisoire de la bisexualité psychique.

Au milieu de cette profusion de mots très crus et à connotation sexuelle, nous notons que la famille est aussi régulièrement « référencée » sous la forme des insultes à la mère (invitée à se faire prendre par un taureau), plus rarement au père traité d'homosexuel passif. Pour des jeunes en pleine permutation symbolique des places (Legendre, 1990), la question de la filiation évoquée sous la forme transgressive de l'inceste est ainsi logiquement réactivée par la possibilité procréatrice de la sexualité génitale. Le rapport de substitution de la mère à la putain a déjà bien été mis en évidence par Freud (1910) dans ces enjeux de réviviscence incestueuse. Il n'est donc pas étonnant de le retrouver fréquemment mentionné : *« Et on s'insulte, ouais on s'insulte vraiment facilement, avec une connotation sexuelle liée à la famille aussi. Ouais, « putain de ta mère », « va niquer ta mère », ou des termes comme ça. C'est très pratiqué par les garçons, ça l'est beaucoup par les filles aussi, maintenant. Ça c'est un vocabulaire qu'on entend facilement »* résume un directeur de collège.

Pour les filles qui reprennent à leur compte l'attribution de la putain (« oui, j'en suis une ») ou qui se virilisent en adoptant les mêmes comportements ou le même mode de langage que les garçons, il s'agit plutôt, au-delà d'une stratégie de survie dans certains milieux scolaires ou professionnels, d'une tentative de positionnement subjectif du côté de la jouissance phallique en renonçant au moins provisoirement au pas-tout phallique du féminin.

La manière des garçons de ne pas renoncer au tout phallique passe par la constitution projective paradoxale de la fille comme objet de son désir sans désir propre, ou à l'inverse « qui ne pense qu'à ça », et comme responsable d'un trouble dans lequel ils ne seraient absolument pour rien (Durif-Varembont, 2005). Un tel traitement de la fille a selon nous deux fonctions : d'une part il met à distance la menace que pourrait constituer le désir d'une femme car ce désir remet en cause la construction de repères virils ordonnés par la logique phallique, d'autre part il diminue pour un garçon le risque de sortir du trait identificatoire de reconnaissance de son groupe d'appartenance en passant pour ce qu'il ne veut surtout pas être, un homosexuel. « Tafiole », « pédé » sont en effet des

qualificatifs adressés spécifiquement aux garçons : être un mec, « un vrai », c'est surtout ne pas passer pour une fille, or passer pour une fille prend la forme de l'homosexualité, ce que nous pouvons interpréter comme une défense massive contre le risque de la confusion des sexes suscité par le social contemporain (Lesourd, 2009) et de ce qui est vécu inconsciemment comme une chute phallique.

LA CERTITUDE STEREOTYPIQUE FACE AU DECHIREMENT DU VOILE PHALLIQUE

Nous l'avons vu, la réorganisation libidinale et fantasmatique est en cours chez nos élèves adolescents qui le plus souvent essayent, par l'acte, d'être ce qu'ils font, comme le montrent le défi entre jeunes, les mises en scène de la virilité et de la féminité, et l'utilisation des actes de langage. L'adolescent est confronté à sa propre incomplétude de sujet et au manque dans l'Autre, ce qui peut provoquer sous des modalités différentes angoisse et sentiment de vide (manifesté parfois par l'ennui) face auxquelles il faut bouger tout le temps, s'interpeller, vérifier son existence et les liens par SMS interposés.

Nous interprétons les comportements des jeunes comme signes d'angoisse ou de souffrance psychique, et la dissymétrie entre filles et garçons comme effet de leur position différente quant à la problématique phallique : en avoir ou pas suffit-il à fonder l'identité et à assurer le bonheur ? Garçons et filles n'abordent pas la question de la même manière. C'est cette dissymétrie structurale, source d'angoisse et de tensions agressives dans le passage adolescent, qui est sans doute déniée à travers la violence verbale devenue code commun à une génération tentée et aussi effrayée par l'indifférence des sexes.

Les insultes sexistes et homophobes peuvent donc être interprétées d'abord comme **l'effet de prédominance de la logique phallique dans la structure de sollicitation sociale qu'est l'école**, en interaction avec l'environnement social : subjectivement beaucoup d'adolescents doivent sans cesse montrer dans le défi, la provocation et l'affrontement qu'ils ont ce que d'autres n'ont pas pour assurer leur identité et ce processus psychique est alimenté par les figures identificatoires et les prescriptions d'une société fonctionnant encore majoritairement sur le modèle de la domination masculine (Bourdieu, 1998). Elles peuvent être interprétées ensuite comme résistance à consentir au déchirement du voile phallique ouvrant transitoirement un champ d'angoisses existentielles, de vacillement identitaire et

de vulnérabilité narcissique. L'usage stéréotypé du langage a une fonction défensive, la réaffirmation constante du phallus imaginaire servant à masquer le manque dans l'Autre, **le recours à la certitude représentée par l'ancrage du stéréotype et sa naturalisation permettant d'étayer sur une valeur sure une identité fragile et un narcissisme incertain.** Fonction défensive donc mais aussi de reconstruction.

« Le travail psychique du deuxième temps de l'adolescence (*adolescens*) sera de reconstruire les voiles phalliques sur le dévoilement du féminin, selon les lignes de refente préétablies dans la construction subjective infantile, en s'appuyant sur la construction des instances idéales et moïques par lesquelles le sujet s'inscrit dans son rapport aux autres » (Lesourd, 2005, p. 39). Ainsi, la symptomatologie adolescente vient traduire cette confrontation du sujet aux diverses figures du phallique et de l'au-delà phallique et la manière dont il accomplit ou non ce travail de dévoilement/revoilement par la construction d'un nouveau rapport à son corps ou par l'imaginaire phallique revisité.

CONCLUSION : LE LANGAGE ORDURIER, UNE SOLUTION TRANSITOIRE DU PASSAGE ADOLESCENT

Nous avons tenté de montrer comment le repli sur des stéréotypes de genre, véhiculé notamment par la profération d'insultes sexistes sert à **consolider une identité fragile en l'étayant sur des traits identificatoires considérés comme évidents et partagés par le groupe** d'affiliation. Les adolescents d'aujourd'hui se servent des représentations disponibles et sont soumis comme d'autres aux prescriptions sociales d'une certaine domination masculine. Les données de notre recherche de terrain confirment l'expérience clinique de la consultation psychologique d'adolescents qui nous font part en privé de leurs angoisses existentielles et de leurs interrogations sur la normalité de leur orientation sexuelle et de leur désir. À étudier le sort du féminin et du masculin et de leurs principales figures, nous avons pu faire l'hypothèse que ce repli est à la fois le résultat du premier déchirement du voile phallique du post-pubertaire et de la résistance, provisoire dans la majorité des cas, à y consentir pour construire une bisexualité psychique : la déchirure phallique est au risque du féminin pour les deux sexes.

Les stéréotypes de genre sont justement critiqués dans leur fonction de justification des rapports de domination violente et d'exclusion sexiste, mais il ne faudrait pas oublier qu'ils assurent, comme tout stéréotype, des fonctions

essentielles : il en est des stéréotypes à l'adolescence comme des idoles qui assurent la transition entre la chute des idéaux infantiles écartés de leur incarnation parentale, et le renouvellement de ceux-ci du côté de l'ensemble social. Le passage par les idoles et par les stéréotypes de genre nous semble constituer un temps logique dans le remaniement du rapport entre le Moi Idéal et l'Idéal du Moi, en appui sur les prescriptions sociales et les modèles dominants.

En ce cas, il est prudent de ne pas destituer trop vite ces figures mais d'aider l'adolescent à les relativiser et à les critiquer, tout en soutenant des interdits du passage à l'acte violent, quelle qu'en soit la forme. Ces codes de communication langagière mais aussi posturale sont à entendre comme une **forme « d'hystérisation » adolescente**, banalisée et transitoire, du moins pour une majorité, dans son aspect de revendication phallique. Les stéréotypes sont donc rassurants mais illusoires, car ce qui fonde l'identité et la valeur narcissique est à chercher dans le rapport à l'autre plus que dans la conformité aux normes du groupe des semblables. L'adolescent a des chances d'en faire l'expérience mais il lui faut un temps de mise à l'épreuve de ce qui fait loi dans la vie (Durif-Varembont, 2002). C'est ce que nous prouvent nos observations en lycée : pour la plupart, le recours au langage ordurier et stéréotypé diminue avec l'âge et l'amélioration des capacités de symbolisation et d'apprivoisement de l'inquiétante étrangeté de son propre désir et de celui de l'autre. Il diminue en parallèle avec la moindre importance du groupe des pairs et l'arrivée des premiers amours en couple dont on connait la valeur renarcissisante (Delaroche, 1999).

Notre enquête de terrain en milieu scolaire nous a permis de repérer et de mieux comprendre le sens de l'omniprésence de ce langage des insultes sexuelles. Les données recueillies sur deux ans nous ont permis de mettre en évidence les deux fonctions essentielles de leur usage par les élèves : une fonction de socialisation et d'intégration dans le groupe des pairs, indispensable pour se faire reconnaître et étayer sa recherche identitaire, une fonction psychique de traitement du sexuel génitalisé et d'élaboration d'un nouveau rapport à l'objet. La question reste ouverte sur les modalités d'accompagnement individuel et institutionnel de ces processus par les adultes, que ce soit les parents ou les professionnels des équipes éducatives.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLPORT, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, Addison-Wesley Publishing Company.

ANZIEU, D. 1999. *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod.

AULAGNIER P. (1975), La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé, Paris, PUF.

BONAFE-SCHMITT J-P, (2000). *La médiation scolaire par les pairs*. Paris : ESF.

BOURDIEU, P. [1998] 2002. *La domination masculine*, Paris, Seuil.

CHAPELIER J.-B. et *al*. (2000). *Le lien groupal à l'adolescence*. Paris : Dunod

CHARLOT B., EMIN J.-C. (1997). *Violences à l'école. État des savoirs* (155-180). Paris :Armand Colin

CLAIR, I. (2012). « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel ». *Agora débats/jeunesses*, 60, 67-78.

DANON-BOILEAU, L. (2013). « Adolescence, comment le langage y travaille ? » *Adolescence,* 83, 1, 87-94.

DEBARBIEUX E. (1996). La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux. Paris : ESF

DEBARBIEUX E. (1998).La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses. Paris : ESF.

DELAROCHE, P. (1999). De l'amour de l'autre à l'amour de soi, Paris, Denoël.

DURIF-VAREMBONT C. (2005). Place et prise en compte de la parole dans la médiation par les pairs In : B. Gaillard et *al*., Les *violences en milieu scolaire et éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 441-444.

DURIF-VAREMBONT, J.-P. (2002). L'adolescence, temps de mise à l'épreuve de la Loi. *Perspectives Psychiatriques, 41* (2), 133-141.

DURIF-VAREMBONT, J.-P. (2005). « Violence sexiste à l'adolescence ou la peur du désir non reconnu », in GAILLARD, B. (s/dir). (2005). *Les violences en milieu scolaire et éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 155-165.

DURIF-VAREMBONT J.-P. (2008). La transgression et la structure de la Loi. *Pratiques Psychologiques,* 14 : 57-66.

DURIF-VAREMBONT, J.-P., MERCADER, P., DURIF-VAREMBONT, C. (2013). « Violences en milieu scolaire et banalisation du langage : l'ouverture des médiations de la parole ». *Adolescence*, 83, 1, 95-106.

ENRIQUEZ, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.

FREUD S. [1910]1969.Un type particulier de choix d'objet chez l'homme. In FREUD, S.*La vie sexuelle*. Paris : PUF

FREUD S. [1909] 1998, « Remarques sur un cas de névrose obsessionnelle : l'Homme aux rats », in FREUD, S. *Cinq psychanalyses*, trad. fr.M. Bonaparte, R. M. Lœwenstein. Paris : PUF, OCF.P, IX.

FREUD, S. [1912] 1969. « Sur le plus général des rabaissements de la vie amoureuse ». In FREUD, S. *La vie sexuelle*. Paris : PUF, 55-65.

FREUD, S. [1917] 1969. « Les transpositions de la pulsion et, en particulier, de l'érotisme anal ».In FREUD, S. *La vie sexuelle*. Paris : PUF, 106-112

GABORIT P. et al. (2009). Les stéréotypes de genre : identités, rôles sociaux et politiques publiques. Paris : L'Harmattan

GAILLARD B., DURIF-VAREMBONT J.-P et *al*. (2007).*La médiation. Théorie et pratiques*. Paris : L'Harmattan

GOFFMAN, E. (1963) 1975. Stigmate. Les usages sociaux des handicaps, Paris, Minuit.

GUTTON P. (1991). *Le pubertaire*. Paris : PUF

GUYOMARD D. (2009). *L'effet-mère.L'entre mère et fille. Du lien à la relation*. Paris : PUF, « Petite bibliothèque de psychanalyse ».

HERITIER, F. (2005). La valence différentielle des sexes, in Margaret Maruani (s/dir), *Femmes, genre et societies: L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 52-56.

KAËS, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris, Editions Dunod.

KERBRAT- ORECCHIONI, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours,* Paris, Nathan.

LACAN J. [1958] 1966. La signification du phallus, in LACAN, J. *Ecrits*. Paris : Le Seuil, 685-695

LEGENDRE P. et LEGENDRE A. (1990). Filiation. Fondements généalogiques de la psychanalyse. Paris : Fayard

LESOURD, S. 2005. La construction adolescente, au risque du lien social, Toulouse, Eres.

LESOURD, S. (2009). Adolescents difficiles ou difficultés de la culture, In Morhain, Y. Roussillon, R. (eds). *Actualités psychopathologiques de l'adolescence*. Paris : In Press, 273-290

MARTY F. (2009). Le dévoilement du génital. In : Y. Morhain, R. Roussillon, *Actualités psychopathologiques de l'adolescence*. Bruxelles : De Bœck, pp. 31-44

PROIA S. (2009). Du refus de la féminité à la haine du féminin. In : Y. Morhain, R. Roussillon, *Actualités psychopathologiques de l'adolescence*. Bruxelles : De Bœck, pp.119-141

PROIA S., CHOUVIER B. (2008). De Tirésias au refus du féminin. *Dialogue*, 180 :111-123

L'ENCADREMENT INSTITUTIONNEL DES FEMINITES ET DES MASCULINITES

MARIE-CARMEN GARCIA

INTRODUCTION

Cette partie de l'analyse des violences liées au genre est centrée sur les interprétations (explicites ou implicites) de l'attirance hétérosexuelle dans l'espace scolaire du côté des acteurs éducatifs. En effet, au fil des observations réalisées dans les établissements, nous avons progressivement constaté que certains comportements ou interactions entre élèves qui semblaient manifestement « violents » n'étaient pas interprétés comme tels par les acteurs éducatifs dans la mesure où ces derniers les considéraient comme relatifs aux relations de « drague » ou « amoureuses » entre élèves.

À partir de ce constat et en tenant compte du fait que le rapport à la sexualité des élèves est un questionnement relativement récent à l'intérieur de l'institution scolaire[243] lié au processus de prise en compte de « l'enfant » ou « du jeune » dans l'univers scolaire, nous allons nous intéresser ici aux représentations des acteurs institutionnels dans les établissements concernant la féminité, la masculinité et les relations « sexualisées » entre les élèves.

L'analyse est consacrée aux discours des acteurs éducatifs intervenant dans l'enceinte scolaire. Les entretiens avec les chefs d'établissement seront traités en priorité. La position d'autorité et le pouvoir politique que détiennent ces acteurs confèrent une légitimité et une portée institutionnelle à leurs représentations de la « norme » et de la « déviance » centrales au sein des établissements. Ces acteurs du système éducatif agissent en pratique sur les limites qui séparent l'autorisé de l'interdit, et *in fine*, sur la définition même de ce qui relève des violences entre élèves ou non.

Ces interviews sont articulées avec des entretiens informels réalisés au cours des enquêtes ethnographiques (personnels divers de l'établissement). L'analyse

[243] « L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées », circulaire n°2003-027 du 17-2-2003.

intègre également l'exploitation des entretiens effectués avec d'autres acteurs institutionnels en fin de recherche (infirmières, surveillants…). Il s'agira ici notamment de mettre en évidence les normes dominantes de féminité et de masculinité ainsi que les représentations des relations entre les sexes à l'intérieur de l'espace scolaire chez ces individus. Nous montrerons principalement qu'il existe une inégalité dans les attendus envers les filles et les garçons en matière de contrôle corporel (tenue, comportement…) et que les premières sont souvent considérées comme « responsables » des comportements « déviants » des seconds.

LA FEMINITE A L'EPREUVE DE LA VERTU

D'une manière générale, les chefs d'établissement insistent sur ce que font les filles. Les attitudes et comportements des garçons ne semblent pas être considérés comme problématiques alors même que les manières d'agir des filles sont évaluées à l'aune des effets qu'elles produisent sur les garçons. Dit autrement, les discours en la matière prennent implicitement appui sur un modèle traditionnel de genre dans lequel par leurs attitudes « vertueuses » ou non, les filles sont les garantes de la civilité des garçons et plus largement de la « paix sociale ». Ce modèle archaïque de domination masculine a, comme cela est bien connu en histoire et en sociologie attachées aux questions de genre, séculairement justifié le contrôle du corps et de la sexualité des femmes (leur « vertu »).

Les discours recueillis se rejoignent sur l'idée que les filles et les garçons sont différents en ce qui concerne leurs rapports à l'autre sexe, à la sexualité et à l'amour. L'idée que les filles jouent des choses qu'elles ne maîtriseraient pas dans leur manière de séduire, qu'elles ne « savent pas ce qu'elles font » quand elles sortent avec des garçons ou les « aguichent » est également répandue parmi nos interviewés, qu'ils soient hommes ou femmes. Certains mettent, en outre, en question « l'innocence » des filles qui, selon eux, mettraient des tenues « aguichantes » pour exciter les garçons.

Sur ce terrain, le port du string est un véritable enjeu d'éducation. Certains établissements l'interdisent à leurs élèves dans la mesure où il serait visible. Il faut souligner que la « vulgarité » associée aux tenues jugées aguichantes est plutôt présente dans les propos qui parlent des jeunes filles dans les établissements en quartier populaire. Par exemple, la Principale du collège George Eliot (collège situé dans une « cité ») nous explique pourquoi dans son établissement strings visibles et brides tombantes sont interdites et regrette ne pas voir dans l'enceinte

de son établissement de tenues féminines « mimi » et « sympas » : « Pourquoi on n'autorise pas des tenues ? Après **on tombe dans la vulgarité totale.** Vous voyez, le, le, **le string qu'on voit,** le, enfin bon, ça, mais comme nous, on y met toute de suite le holà là-dessus, donc ça se règle vite, hein, ou les **brides qui tombent nonchalamment,** mais c'est très rare, et c'est souvent des gamines, très, dans **la provocation** etc. Donc évidemment, **elles attirent notre regard** et, mais **la tenue vestimentaire fémi…, qu'on pourrait qualifier de féminine, entre guillemets, classique, sympa, mimi, enfin, il y en a pas beaucoup quand même, hein. Il y en a pas**.

Le Proviseur d'un lycée public nous a expliqué quant à lui que si les filles sont **« toujours très apprêtées le matin »,** il ne faut pas les empêcher mais qu'il faut faire attention « à ce que ça reste dans des limites ». Cependant, ici comme dans les discours des acteurs institutionnels exerçant dans des établissement accueillant plutôt des jeunes de classes intermédiaires ou supérieures, la tenue « inadaptée » des jeunes filles n'est pas identifiée comme « vulgaire » ou « aguichante » mais plutôt comme « maladroite ». Selon une responsable d'établissement (lycée agricole privée milieu rural), les jeunes femmes ont du mal à maîtriser certains codes d'habillement féminins, dans ce cas de figure dans un contexte professionnel : « Les filles sont en pantalon. Depuis qu'on a fait goudronner la cour, les talons hauts réapparaissent. **Elles sont assez féminines quand même**, même si on est dans un milieu professionnel… Mais **elles n'ont pas de retenue pour montrer tout** dès que le soleil revient. Quand c'est trop je les habille avec des tee-shirts » [de l'école]. Les élèves n'ont **pas de repères pour adapter leur habillement à la situation**. C'est plutôt les filles qui n'ont pas de retenue pour se montrer sans complexe. » Pour plusieurs interviewés, la mixité pose des problèmes parce que ces « limites vestimentaires » ne sont pas toujours respectées par les filles. On trouve également des arguments soulignant le « danger » que les tenues féminines jugées « indécentes » peut constituer dans un établissement mixte où selon les propos d'un de nos interviewés, « les garçons perdent la boule quand ils voient un string dépasser du pantalon » (homme, établissement privé).

Au collège Georges Eliot, lors d'une réunion appelée « Points élèves » (dont l'objet est de faire le point sur les « élèves posant problème »), l'infirmière de l'établissement déplore la tenue vestimentaire de certains jeunes alors le directeur propose de notifier aux famille l'obligation de « décence vestimentaire » dans l'enceinte du collège qui inclut l'interdiction de porter shorts, mini-jupes, tongs, pantalons « trop larges », décolletés, bretelles de soutien-gorge visibles, hauts laissant voir le ventre, etc. La réunion se termine par une discussion au sein de l'équipe sur le string jugé « vulgaire ».

Tous les chefs d'établissement interviewés insistent sur ce que font les filles quand il est question des relations entre les filles et les garçons. Les façons d'être, de faire, de se comporter des jeunes filles liées (dans les discours) à la séduction ou au flirt apparaissent clairement comme « problématiques » pour les interviewés. En revanche, sur le terrain de l'amour et de la sexualité, les garçons sont rarement mis en question alors même que les manières d'agir des filles sont évaluées à l'aune des effets qu'elles produisent sur les garçons.

UN SYSTEME FIN DE CATEGORISATION DES JEUNES FILLES

« Aguicheuses » et « vamps »

L'idée selon laquelle les jeunes filles ne « savent pas ce qu'elles font » quand elles sortent avec des garçons ou qu'elles les « aguichent » est en effet assez répandue parmi nos interviewés, qu'ils soient hommes ou femmes. Ainsi, selon une responsable d'établissement (lycée agricole privé milieu rural), les jeunes femmes ont du mal à maîtriser certains codes d'habillement féminins : « Les filles sont en pantalon. Depuis qu'on a fait goudronner la cour, les talons hauts réapparaissent. Elles sont assez féminines quand même, même si on est dans un milieu professionnel… Mais **elles n'ont pas de retenue pour montrer tout dès que le soleil revient**. Quand c'est trop je les habille avec des tee-shirts » [de l'école]. Les élèves n'ont pas de repères pour adapter leur habillement à la situation. C'est plutôt les filles qui n'ont pas de retenue pour se montrer sans complexe. »

Pour plusieurs interviewés, la mixité pose en effet des problèmes parce que certaines « limites vestimentaires » liées implicitement à la "pudeur" attendue envers des jeunes filles ne sont pas toujours respectées. Les arguments soulignant le « danger » que les tenues féminines jugées « indécentes » peut constituer dans un établissement mixte où selon les propos de l'un de nos interviewés, « les garçons perdent la boule quand ils voient un string dépasser du pantalon » (homme, établissement privé) se prolonge par l'idée que certaines filles verseraient dans la vulgarité : « Heu, pourquoi on n'autorise pas des tenues ? Alors, on n'autorise pas des tenues, [parce que sinon] après **on tombe dans la vulgarité totale**. Vous voyez, le, le, le string qu'on voit, le, enfin bon, ça, mais comme nous, on y met tout de suite le holà là-dessus, donc ça se règle vite, hein, ou **les brides qui tombent nonchalamment**, mais c'est très rare, et c'est souvent des gamines, très, dans la provocation etc. Donc évidemment, elles attirent notre

regard et, mais la tenue vestimentaire fémi…, qu'on pourrait qualifier de féminine, entre guillemets, classique, sympa, mimi, enfin, il y en a pas beaucoup quand même, hein ! » (Femme, chef d'établissement public).

Le directeur adjoint d'un collège privé situé en centre-ville nous explique aussi qu'une bagarre entre garçons a été déclenchée, d'après lui, par une « véritable séductrice qui entraîne des rivalités entre des garçons ». Cet exemple vient en appui, d'un discours plus large que cet homme tient concernant les problèmes générés par le charme féminin auprès des élèves de sexe masculin de son établissement. Il ajoute ainsi qu'il rencontre également des difficultés dans la gestion de débordements verbaux d'élèves garçons qui tiennent des propos déplacés à propos d'une enseignante qu'il décrit comme « charmante » et qui « n'en peut plus » car les élèves « fantasment sur elle et ont des propos grivois ».

Les chefs d'établissement se disent volontiers choqués par l'attitude de certaines filles, comme l'expriment les propos de la Proviseur d'un lycée professionnel privé : « Une attitude choquante, c'est quand une fille se frotte contre un jeune homme. Pour eux [les élèves], c'est normal. Elle ne s'en était même pas rendue compte [que c'était choquant] ». Dans ce discours, comme dans les autres, ce n'est jamais le garçon qui est incriminé, son attitude (« se laisser frotter par une fille ») ne semble choquer personne, elle est sans doute perçue comme naturelle pour un homme.

La sanction morale, institutionnelle et politique envers les expressions sociales de la féminité fondée sur des modèles culturels négatifs féminins de « petite vertu », n'est pas nouvelle. D'une part, un des fondements de la domination symbolique et physique masculine tient au contrôle du corps des femmes (vêtements, hexis corporelle, possibilités de déplacements dans l'espace, motricités, puissance, fécondité, sexualité, etc ; Tabet, 2004). D'autre part, comme le montre Michel Bozon (2012), au cours du XX^{e} siècle, on est passé d'une vision plutôt négative de la sexualité juvénile fondée sur le « double standard moral selon le sexe » à l'idée que l'engagement des jeunes dans la sexualité est normal. Cependant, les attendus sociaux envers les filles et les garçons sont restés différents. Si les filles peuvent accéder à une sexualité qui leur était interdite autrefois, les normes la régissant demeurent d'une part foncièrement différentes de celles qui sont inculquées aux garçons et, d'autre part, elles émanent et dépendent des représentations de la sexualité masculine. L'idée que les hommes répondent à des « pulsions » dont les femmes doivent tenir compte dans chacun de leur geste, lorsqu'elles s'apprêtent, lorsqu'elles bougent ou restent immobiles est une des clefs de voûte de la socialisation sexuellement différenciée des filles et des garçons.

Les femmes « rivales »

Aux représentations traditionnelles d'une féminité lubrique, s'ajoute, dans la plupart des interviews, l'idée non moins multiséculaire que les filles s'inscrivent dans une rivalité sexuelle les unes par rapport aux autres. Le Principal d'un lycée situé en dans une commune périurbaine accueillant des élèves de milieux « intermédiaires » et « populaires », nous expliquait ainsi que dans son établissement les problèmes liés à la mixité sexuelle provenaient des relations entre filles et non pas des relations entre garçons, ni des garçons avec les filles : « Ce qui est marrant, c'est que …, c'est qu'on a des **comportements filles/filles** aussi. Des filles qui se battent comme des garçons. Entre filles. **Pour des histoires de mecs**, pour des machins comme ça, parce que … Là j'en ai deux qui se sont …, il y a huit jours, quinze jours, qui se sont arrachées les cheveux en … En sortant du lycée, en bas du parc, parce que il y avait une histoire de garçons, je sais pas quoi, alors qu'avant, ça se passait, enfin avant …, dans d'autres milieux, ça se passe de façon différente (…) Mais quand on, on, et là, c'est des filles qui viennent de milieux sociaux défavorisés, hein. (…) Les garçons et les filles s'entendent bien, ils sont copains, ils font des fêtes ensemble, et ça se passe tout seul. Mais quand ça coince, on se rend compte aussi qu'il y a des, des **querelles filles/filles qui sont terribles**. »

Au collège George Eliot, lors d'une conversation sur les problèmes (8 mars 2012) qu'il rencontre avec les élèves, le directeur de l'établissement nous explique qu'il y a des problèmes avec les usages de Facebook. D'après lui, beaucoup d'élèves s'insultent sur le site et règlent des comptes entre eux. Mais il précise que ce sont surtout les filles qui ont recours à ces méthodes parce que, d'après lui, « les garçons se disent les choses en face, s'attaquent de front et se bagarrent alors que les filles règlent leurs comptent *via* internet ». Ces propos s'inscrivent dans des représentations ordinaires des femmes « sournoises » et « lâches » opposées aux hommes « francs et directs » (Bourdieu, 2002 [1998]).

Les jeunes filles ne sont pas seulement perçues et classées selon leurs rapports à la séduction. Elles font également l'objet d'un classement relativement affiné sur d'autres critères, notamment lié à leur style vestimentaire, à leur apparence en général ainsi qu'à leur comportement avec les autres filles. L'établissement symbolique de classements des jeunes femmes selon ces critères n'exclut, bien évidemment, pas les classements élaborés en lien plus direct avec ce qui est perçu comme relevant de leurs tactiques de séduction de l'autre sexe (la séduction à l'intérieur du même sexe n'étant jamais envisagée chez les personnes rencontrées).

Au cours d'un entretien, un professeur d'EPS du Lycée Général Hubble nous expliquait ainsi les logiques de l'exclusion qu'il voyait parmi ses élèves dans son établissement en usant de catégories à connotation négative pour des jeunes filles de milieux aisés : « Alors ça, ça a toujours existé [l'exclusion de certains élèves par d'autres]. (…) Eh bah ça me fait toujours penser aux films avec les Cheerleaders [les pom-pom girls] (rires de l'enquêteur), **la peste, la blonde machin, là, la blondasse qui hurle tout le temps**, c'est une horreur. Y'a ça. **Je trouve que c'est pas si terrible que ça**. (…) En attendant, si t'es ni **riche**, ni **jolie** – je parle pour les filles- ni **rigolote** ou avec un point ou un truc un peu, euh… C'est dur, l'adolescence, hein. [Et les garçons ? Tu dirais que c'est un peu pareil ? Les codes sont ceux des riches et des… ?] Alors, les codes. **Y'a moins d'attention portées aux fringues**. Tu peux être un garçon et être en survêt', tout pourri, tout machin, si t'es **marrant**, ou **sportif** ou **beau gosse**, ou si **tu sors avec la jolie nana** – ça, ça compte énormément, hein, celui qui arrive à avoir la **jolie gonzesse**, il marque des points, quand même, hein (rires de l'enquêteur), ou alors, il y en a d'autres qui lui en veulent, mais chez nous, ça compte vachement. Y'a un côté admiratif, chez les garçons (…) Ouais, y'a un côté comme ça, je pense : « Lui a réussi, donc il doit savoir un truc qu'on ne sait pas, nous ». Voilà, il doit y avoir un truc comme ça. Je sais que ça marchait à mon époque aussi, quoi. (…) [L'enquêtrice interroge le professeur sur le rapport à la religion des élèves] C'est plus la religion, moi je trouve, avec les… **Les pougnes** (petit rire). **Les pougnes, c'est typiquement la jeune fille, petite, pas jolie, un peu renfermée, très bonne scolairement mais hyper sérieuse, par rapport à la cheerleader, la blonde**. »

La figure stéréotypée de la « vamp » ou « femme fatale » (Grandordy, 2013), comme femme sans scrupules qui manipule autrui en se servant de ses charmes semble ainsi réservée aux filles de milieux populaires. Elle s'articule en terme socio-sexués (coordination entre le genre et la classe sociale) avec celle des femmes en rivalité entre elles. Les discours sur l'excès de maquillage, la provocation sexuelle ou encore les bagarres entre femmes ne concernent pas, en effet les élèves de sexe féminin identifiées comme étant de milieux aisés. Aux « vamp » et aux filles « bagareuses entre elles pour des histoires de filles » (il est important de souligner que les violences physiques entre filles sont rapportées à des enjeux considérés comme typiquement féminins), ainsi qu'aux « bimbos » ou aux « pougnes », apparemment moins « dangereuses » ou violentes que leurs consœurs bagarreuses ou manipulatrices s'ajoutent deux autres figures féminines négatives mais moins fortement condamnées : les « innocentes » et les « masculinisées ».

Les « innocentes » et les « masculinisées »

La première serait incarnée par les filles qui « veulent être aimées » et qui se tromperaient de « stratégie » en multipliant les partenaires et en attirant des garçons. Ces filles se conduiraient de manière indécente mais en n'ayant pas tout à fait conscience de ce qu'elles font (en termes moraux et pour leur équilibre et développement personnel). La seconde correspondrait aux filles qui suivraient des modes et se soumettraient aux injonctions implicites du groupe pour être séduisantes.

Entretien avec le chef d'établissement d'un collège public dans une commune périurbaine « aisée » :

> *« Ces rapports [entre les filles et les garçons], et moi je suis, j'ai exprimé à différents niveaux, parfois quand je fais des bilans au niveau des équipes de profs, au niveau du Conseil d'administration, parfois dans des réunions à l'extérieur, etc. Dans le cadre du bassin de formation, même en réunion institutionnelle, j'ai exprimé mon, mon, mon inquiétude, et notamment la, **l'image qu'ont les, qu'ont les filles pour les, pour les garçons, et parfois image entretenue par les filles elles-mêmes, par les filles elles-mêmes,** et moi je suis, je suis très inquiet de voir un peu la banalisation par les adolescents de, **d'image désastreuse de la femme,** quoi, voilà. [Par les adolescentes, c'est-à-dire par les filles ?] Parfois **les filles entretiennent ça, elles sont dans**, elles ont pas le, le recul et les, les capacités. Elles sont jeunes, hein, mais elles ont pas les capacités d'analyse, et quelque part, elles, **elles sont victimes, elles se rendent victimes de, de, de l'image des filles**, quoi. C'est qu'elles jouent le, elles jouent le jeu du piège qui, qui le, qui se referme sur elles, quoi. Il y a des **filles qui, qui sont consentantes sur un certain nombre de gestes des garçons, de paroles, etc**, quoi, et il y a un gros travail d'éducation à faire, et pour les faire sortir des stéréotypes sociaux, parfois familiaux, hein, c'est, c'est très délicat, quoi. »*

Entretien avec la Principale du collège George Eliot :

> *« Alors ça, c'est aussi un sentiment tout à fait personnel, je pense que les filles vivent des choses difficiles, hein, les, les, la vulgarité, la, l'agression verbale, grossière, enfin, à leur égard, elle existe, hein. Mais, il y a plusieurs choses. Ou elles ont un, un essè…, une espèce de peps, pour se, pour se rebeller, hein, ou effectivement, **elles prennent les mêmes comportements que les garçons, comme ça elles ont moins de souci**, hein. Donc c'est évident, que vous les regardez dans la cour, hein, ils sont tous habillés pareil, hein, filles et garçons, hein. C'est, heu, le jean, on est très, vous voyez très peu de filles en jupe. C'est ce magnifique film, la j…, la journée de la jupe avec Adjani, c'est une merveille, parce que ça, c'est une réa…, une totale réalité. »*

Cependant si la tenue vestimentaire des filles est parfois considérée comme problématique, plusieurs chefs d'établissement pensent que les filles « font attention » pour ne pas se faire ennuyer par les garçons, qu'elles portent des pantalons et des tenues « neutres » censées leur éviter des désagréments avec leurs confrères : une directrice de collège public situé dans une *cité* assimile néanmoins, comme d'autres de ses pairs, ce type de tenue et de vêtement (pantalons en jeans) chez certaines filles de son établissement à des « comportements [de] garçons,

comme ça elles ont moins de souci, hein. Donc c'est évident, que vous les regardez dans la cour, hein, ils sont tous habillés pareil, hein, filles et garçons, hein. C'est, heu, le jean, on est très, vous voyez **très peu de filles en jupe**. »

L'indifférenciation sexuée des tenues vestimentaires, bien que présentée comme ne générant pas de problèmes particuliers – à la différence d'une connotation sexuelle jugée trop importante de certaines tenues féminines – n'en demeure pas moins regrettable pour ces chefs d'établissements qui semblent adhérer à une représentation normative des sexes fondée sur la « différence » et la « complémentarité » dont les jeunes filles apparaissent comme devant porter la responsabilité.

Les « amoureuses »

À côté de ces figures féminines relativement négatives (condamnées et stigmatisées) apparaissent deux figures positives. On pourrait appeler la première « la jeune fille amoureuse mais décente ». Il s'agit d'un modèle de féminité dans lequel l'amour est vécu sur un mode romantique et n'ouvre pas sur un flirt excessif, aux yeux des interviewés. Les échanges de petits mots, se tenir par la main, ne sont pas souvent condamnés.

La seconde figure est celle des filles « complément des garçons ». On la retrouve non pas dans les discours sur les relations amoureuses mais plutôt dans ceux qui portent sur la mixité et en particulier dans les entretiens avec des personnes exerçant dans des établissements accueillant majoritairement des garçons. La présence féminine est alors présentée comme positive dans la mesure où elle permettrait de « canaliser » l'énergie ou la violence des garçons. Ainsi, certains chefs d'établissements de lycées techniques à dominance masculine expriment souvent le souhait d'avoir plus de filles dans un souci d'équilibre entre les sexes qui apparaît aussi comme étant un équilibre pour les garçons.

Entretien avec la Principale d'un lycée général et professionnel en zone rurale : « Donc, euh, faut, faut se dire que pour des jeunes, c'est d'autant plus difficile et que du coup il y a un effet, euh, évident sur la scolarité, sur ce que devrait être leur vie de collégiens… Et de jeunes –voilà, pas uniquement dans le travail scolaire mais également dans leurs activités, dans, dans, dans ce qui pourrait les amener justement à vivre un tas d'aventures – enfin sur le plan de, sportif, sur le plan, euh, des, des activités humanitaires, sociales. Là, là aussi une trop, une trop… une… une entrée dans cette… dans cette relation, dans cette vie affective, enfin, exprimée, je dirais, parce que la vie affective, on y rentre quand on nait et puis elle se termine quand on meurt, hein, mais trop… trop… trop vite justement exprimée dans, dans des relations avec les garçons ou avec les filles, euh… eh bien génère justement une… une maturité, une fausse maturité

finalement, qui va les priver de, de leur vie en tout cas de collégien, de leur vraie vie de collégien. Alors ça c'est un vrai défi, parce que, parce que on voit bien que beaucoup de jeunes ne développent pas leurs, leurs capacités, euh, à l'école, euh, en, en raison de ça, quoi. (…) Moi je vois **des filles qui sont en permanence, confrontées justement à ça**. Donc qui peuvent pleurer régulièrement, qui peuvent, euh, broyer du noir en permanence. Donc, donc les détourner finalement de, des maths, du français, de l'anglais, de l'histoire, et de tout le reste, quoi.

Les filles « compléments » des garçons

La présence féminine est surtout présentée comme positive dans la mesure où elle « canalise » l'énergie ou la violence des garçons, comme nous venons de le voir. On retrouve cette idée surtout parmi des interviewés qui souhaiteraient qu'il y ait plus de filles dans leur établissement. L'idée centrale de ce système de pensée est celle d'une « égalité dans la différence ». Cette représentation sociale de l'organisation sexuée du monde social s'est construite à l'intérieur du processus historique de construction des nouvelles formes de masculinité élaborées avec l'avènement de la société industrielle : la « complémentarité » des sexes intègre un système social structuré autour de la différence entre l'univers domestique et l'univers professionnel ; entre le « passif » et « l'actif », entre le « privé » et le « public ».

Cette idéologie, qui traverse différents champs de l'espace social, prend des formes spécifiques dans l'institution scolaire : la responsabilisation des filles dans la prévention des violences entre élèves d'une part, et la valorisation du couple hétérosexuel comme norme des relations amoureuses et sexuelles, d'autre part. Dit autrement, les discours en la matière prennent implicitement appui sur un modèle traditionnel de genre dans lequel par leurs attitudes « vertueuses » ou non, les filles sont les garantes de la civilité des garçons et plus largement de la « paix sociale ».

UNE VIOLENCE MASCULINE EXPLIQUEE PAR DES CONDITIONS DE VIE SPECIFIQUES

En ce qui concerne les discours sur les garçons, il faut tout d'abord relever que ces derniers ne font pas l'objet de catégorisations systématiques d'une part et d'autre part que leur corporéités n'est jamais conçue comme une source potentielle de « problèmes » en elle-même. Si les garçons de milieux populaires et

notamment ceux qui sont inscrits dans des filières techniques ou professionnelles sont perçus comme « perturbateurs », « violents » ou « agressifs », leurs comportements « déviants » ne sont jamais rapportés à leur sexe en tant que tel mais à leurs conditions de vie, à leur « culture », à leur « éducation » comme en témoigne ces propos d'une Principale d'un lycée général en quartier populaire : « Alors entre eux. Entre eux, c'est, les garçons, moi **je les trouve plutôt ici bon,** … (rires) L'œil critique, d'une manière, assez, bon, **assez gamins quand même je trouve. Mais très sympas.** C'est, bon, ça rigole beaucoup. Ça fait un peu des bêtises. Alors évidemment, après de temps en temps, il y en a heureusement quand même certains qui, qui savent se mettre, enfin je veux dire, qui sont sérieux au moment où il faut le faire. Mais ils se sentent bien ici. Ça joue facilement. Ça chahute, etc, un peu plus que je l'avais vécu dans certains autres lycées d'un autre type de profil, j'allais dire. »

Leurs modes de relations entre eux et avec les filles sont très souvent atténués dans les discours par une explication de type « social » qui porte la responsabilité des violences et agressions sur des conditions de vie spécifiques. **Entretien avec le Principal d'un collège situé dans une « cité » :** [Et la relation entre les garçons et les filles, alors les comportements, les attitudes, les paroles, comment ça se passe ?] Ben en fait, **ils jouent, ils jouent beaucoup ensemble.** Enfin, ils jouent beaucoup, ils ont des interactions, hein, on peut pas, ils sont pas les uns dans un coin, les autres dans l'autre, donc, même si, bon, il y a, c'est vrai, parfois c'est des moments de regroupement, où les filles sont plutôt entre elles, les garçons plutôt entre eux, enfin ils ont l'occasion souvent de, de s'exprimer entre eux, de se parler. Il y a **beaucoup de taquinerie.** Mais très vite aussi beaucoup de **jeux avec des insultes**. Donc ça c'est le, le grand souci, hein, des insultes, en disant « ouais, mais c'est pour s'amuser », et puis à un moment celui qui subit les insultes explose. Insultes souvent à connotation ou à caractère sexuel. Donc les filles disent « allez, t'es qu'un petit pédé », les garçons « t'es une sale pute ». Voilà. Ils disent « mais c'est pour jouer ». Voilà. Et puis à un moment, ben, le garçon se vexe, hein, et la fille aussi. Voilà. Donc ça, c'est pas des faits ponctuels. C'est quasiment **une sorte de relation automatique entre certains élèves**, en particulier les élèves qui viennent des, des quartiers les plus sensibles, enfin des, oui, des zones d'habitat les plus sensibles, ou qui sont en situation sociale la plus fragile, soit **un mode assez habituel de, d'entrer en, en relation avec les filles, enfin, entre filles et garçons**. [D'accord. Et comment vous l'expliqueriez alors, cette, cette manière de se parler ?]. Ben je, il y a une chose, c'est que c'est aussi une **manière d'entrer en contact,** ça veut dire que finalement, ils, ce sont des élèves qui sont souvent un peu démunis sur le plan de l'expression, et exprimer des, des, d'autres choses avec des filles des sentiments, des, leur est très difficile. **Donc la manière d'entrer en relation, c'est aussi cette forme de, de jeux et de**

provocation, heu, et du coup, ils butent après sur leur, sur leur difficulté d'expression. Et heu, ce fait de finalement, d'avoir pleins de choses en soi, et des choses violentes ou douloureuses, sans pouvoir le dire, fait que, **ils sont souvent dans une impasse**, hein, qui fait que, heu, ils vont réagir de manière agressive, violente, et alors dans la relation avec les filles, ça s'exacerbe, parce que, il y a aussi l'enjeu de l'adolescence de, dans la relation avec les filles, donc, heu, **en même temps, il y a une attirance, la volonté d'être en contact, et puis en même temps, ça tourne vite court.** Donc on a très peu, par exemple de couples dans un collège. On en a eu un ou deux, mais c'est vraiment exceptionnel. On a peu de, de relations amoureuses, par exemple entre élèves, par contre, enfin par contre, la contrepartie, c'est, c'est cette forme de relation, de recherche ambivalente, permanente, qui, qui signifie quand même **une forme d'incompréhension**. Les garçons et les filles, enfin en tout cas, ont des difficultés à communiquer.

Concernant les garçons de milieux sociaux intermédiaires ou supérieurs, ils ne font l'objet, dans les discours d'aucune catégorisation spécifique. Ils représentent un « problème » quand ils ne travaillent pas ou chahutent un peu mais alors que les filles de leur milieu social font, comme leurs consœurs de milieux populaire, l'objet de classements discursifs selon leur « tenue » ou leur « comportement » envers les garçons, ces garçons semblent représenter le « masculin neutre » ou plus précisément la norme masculine dominante.

QUELLE EGALITE DES SEXES EN SOMME ?

Dans nos sociétés, la norme dominante aujourd'hui est l'égalité des sexes. Cela dit, si l'inégalité entre hommes et femmes a été formellement bannie de la plupart de nos institutions (les institutions religieuses légitiment par exemple les inégalités), les inégalités de fait persistent, comme nombre de recherches le montrent. Et la composante masculine se situe toujours au pôle dominant de la hiérarchie sexuée, dans toutes les sphères de la vie sociale (famille, travail…). Cette domination masculine symbolique contemporaine a émergé avec l'avènement historique de la bourgeoisie (contre l'ordre aristocratique) et prend appui (et reproduit) une « nouvelle virilité » (différente de celle de l'Ancien Régime) fondée sur les valeurs du mérite, de l'honneur, de la liberté et de l'autonomie (Rauch, 2000) qui s'ancre dans les institutions et les corps à travers de processus de socialisation spécifiques qui inscrivent durablement la différence des sexes dans l'ordre symbolique et légitiment le contrôle des femmes par et

dans les différentes institutions sociales. Le modèle de la « femme au foyer » qui a émergé avec l'avènement de la bourgeoisie s'inspire d'ailleurs du modèle aristocratique. La *passivité* que la bourgeoisie masculine associait autrefois aux aristocrates a été symboliquement transférée sur les femmes alors que pour les hommes l'honneur s'est centré sur l'*activité* dans tous les domaines.

Néanmoins, la masculinité contemporaine ne saurait être réduite à la virilité, « expression collective et individuelle de la domination masculine » (Molinier, 2000, 26) « éminemment relationnelle, construite devant et pour les autres hommes et contre la féminité, dans une sorte de peur du féminin, et d'abord en soi-même » (Bourdieu, 2002, 78). Le masculin ne se construit pas toujours et partout « contre le féminin », il s'élabore dans certains contextes et selon certaines socialisations « en dehors du féminin », « à côté du féminin » ou encore « avec le féminin ». Cependant, plusieurs travaux montrent qu'il existe un « malaise » chez les individus et dans les institutions devant le risque d'indifférenciation sexuée que porte l'idée d'une équivalence entre « féminité » et « masculinité » particulièrement lorsqu'il s'agit des « rôles » liés à la sexualité, à la maternité et à la paternité (Collin, 1999 ; Ferrand, 2005) et donc à ce qui relève de la sexualité au sens large. En outre, selon Maurice Godelier, « dans toutes les sociétés, la sexualité est mise au service du fonctionnement de multiples réalités qui n'ont rien à voir directement avec les sexes et avec la reproduction sexuée » (Godelier, 2001 : 100).

Le masculin est « pluriel » (tout comme le féminin) et « deux versions de l'identité masculine cœxistent, l'une insistant plus sur l'expression corporelle et l'autre sur des qualités morales » (de Singly, 2013). Selon cette perspective, il existe des qualités exclusivement attribuées aux hommes qui varient dans leur mode d'expression ainsi que dans leurs modalités d'imposition sociale. Cela conduit à considérer que la violence symbolique élaborée et légitimée à l'intérieur d'un système de genre fondé sur la dominance masculine et le contrôle des femmes peut prendre des visages différents. Néanmoins, les résistances sociales à l'indifférenciation des sexes auxquelles s'ajoutent souvent des formes d'acceptation, d'assentiment ou d'imposition de la prévalence masculine semblent constituer les principaux vecteurs de la violence liée au genre sur le terrain des relations amoureuses, sexuelles ou de séduction entre les sexes mais aussi à l'intérieur des groupes de sexe.

En effet, la division sexuelle du travail propre aux sociétés capitalistes favorise la dissociation des dispositions mentales entre ce qui relève des sphères productive et reproductive. Il en résulte une spécialisation des femmes dans les tâches qui impliquent l'attention à l'autre, l'empathie et les soins, au *care*. En ce qui concerne la sexualité, les signes affectifs et sentimentaux doivent être exclus

du monde du travail dont la valeur affirmée est la concurrence entre hommes, la compétitivité et la productivité. L'expression entre hommes de désirs ou de sentiments autres que la camaraderie virile est donc strictement contrôlée dans le cadre de la socialisation masculine, dans la mesure où elle remettrait en cause à la fois leur statut d'homme « actif » et leur possibilité de posséder une femme, signes traditionnels d'honneur et de prestige.

Au fond, il existe une sanction morale envers une féminité fondée sur des modèles féminins de « petite vertu », autrement dit, une représentation négative de la féminité. Comme cela est montré par Michel Bozon, au cours du XX^{e} siècle, on est passé d'une vision plutôt négative de la sexualité juvénile fondée sur le « double standard moral selon le sexe » à l'idée que l'engagement des jeunes dans la sexualité est normal (Bozon, 2012 : 121-134). Cependant, les attendus envers les filles et les garçons ne sont toujours pas les mêmes. Les chefs d'établissement se disent volontiers choqués par l'attitude de certaines filles, comme l'expriment les propos de la Proviseur d'un lycée professionnel privé : « Une attitude **choquante**, c'est quand une fille se frotte contre un jeune homme. Pour eux [les élèves], c'est normal. Elle ne s'en était même pas rendue compte [que c'était choquant] ». Dans ce discours, comme dans les autres, ce n'est jamais le garçon qui est incriminé, son attitude (« se laisser frotter par une fille ») ne semble choquer personne, elle est sans doute perçue comme naturelle pour un homme.

Les discours recueillis auprès des chefs d'établissement mais également de manière informelle chez d'autres acteurs éducatifs (lors des enquêtes ethnographiques) se rejoignent ainsi sur l'idée que les filles et les garçons sont différents en ce qui concerne leurs rapports à l'autre sexe, à la sexualité et à l'amour. Ils prennent ainsi appui sur une idéologie de « complémentarité des sexes ».

DES REPRESENTATIONS VARIABLES DE LA SEXUALITE SELON LES CONTEXTES DES ETABLISSEMENTS

Les discours sur la sexualité des élèves révèlent, quel que soit le contexte d'établissement, une représentation de celle-ci comme « problématique ». D'une part ses manifestations, dans le vocabulaire ou les attitudes entre élèves sont, selon les établissements plus ou moins sanctionnées et, d'autre part, elle est souvent associée à la violence. Ici, comme en ce qui concerne les modalités de catégorisation des filles, on observe des différences d'appréhension selon qu'il

soit question d'un établissement accueillant des élèves de « cités » ou bien accueillant des élèves de milieux plus favorisés ou de milieu rural.

La sexualité des premiers est quasiment toujours perçue comme violente et en lien avec la culture pornographique comme en témoignent ces propos d'un Principal d'un collège situé dans une « cité » : « Heu, en même temps, il faut savoir que beaucoup, enfin beaucoup, un certain nombre d'élèves sont consommateurs assidus, enfin tou…, oui, de films pornographiques, de, donc ont une connaissance très précise et très crue de la sexualité, et du coup projettent ça aussi sur, sur leurs relations. Donc j'ai dit qu'il y a pas beaucoup de couples, mais il y a, **il y a des relations sexuelles** entre, entre les, les ado…, entre les, des élèves très jeunes, alors en dehors du collège, hein, c'est pas, donc c'est, c'est pas quelque chose qui se voit directement, mais qu'on sait par ailleurs, et donc, il y a aussi une sorte de **sexualité assez brutale et privée de mots**, c'est, c'est, qui, qui existe entre certains élèves. Alors bien sûr, c'est une catégorie, hein, heu, parce qu'on scolarise des élèves très, très différents. On a des élèves qui sont à cent lieues de, de tout ça, et même, sur la sexualité, qui ont un rapport très lointain finalement, mais, il y en a d'autres qui sont à la fois très bien informés, et qui ont déjà des pratiques sexuelles, souvent d'ailleurs, quand on apprend les quelles, c'est des conditions assez sordides. (…) Parce que eux-mêmes, quand ils rentrent dans la sexualité, c'est sous une forme, c'e…, pornographique. C'est une forme assez brutale, fellation dans les toilettes, dans un parc, par exemple. Donc ils sont influencés aussi par, parce que ouais, pour eux, c'est ça, ça va vite, **on passe à l'acte et puis point final**, après, et après souvent, enfin parfois la jeune fille se fait vraiment insulter, c'est-à-dire, une fois qu'elle a consenti, il y a une sorte de…, les gars disent qu'elle a une réputation. Donc après c'est aussi un rapport de force, c'est-à-dire les, les filles vont défendre leur réputation, même si elles ont effectivement fait ça, mais aussi en ripostant, donc en insultant.

Dans ces contextes d'établissements, la situation des jeunes filles n'est, le plus souvent, pas non plus perçue avec clarté. Compte tenu des représentations de la féminité qui sont associées aux élèves de sexe féminin dans ces quartiers, deux positions apparaissent chez les interviewés concernant les rapports des jeunes filles à la sexualité « violente » qui serait dénuée de « mots », de « sentiments » et de respect envers les femmes. La première pose la question du « consentement » des filles. La seconde les positionne comme « victimes » de la culture et de l'éduction sexuelle (violente) des garçons.

Entretien avec le Principal d'un collège situé dans une « cité » [On lui demande s'il s'est produit des évènements particuliers ou marquants concernant la mixité dans son établissement, ces dernières années] : « Donc je suis ici depuis deux ans, voilà. Voilà. Et j'ai eu un baptême du feu un peu difficile, puisque j'ai

fait un signalement au parquet, donc pour **suspicion de viol.** Bon c'était à l'extérieur de l'établissement, hein, mais, il se trouve que l'élève en a parlé dans l'établissement, donc on a fait un signalement. Et il y a eu enquête, garde à vue, etc, et finalement, la qualification de viol n'a pas été retenue. Voilà, plus, une histoire de relation sexuelle au cours d'un séjour, donc là, cons…, **consentie,** mais la difficulté c'est toujours de, d'être sûr du consentement. Donc il a fallu quand même faire un signalement au parquet, et les services compétents de la police ont enquêté, donc après ils ont pas donné suite parce que il y avait pas de doute sur le consentement de la jeune fille. (…) C'est là où on voit qu'ils ont une connaissance très précise de la sexualité sous différentes formes, en l'occurrence, c'était toujours des fellations, parce que c'est apparemment, c'est une pratique quand même très, très répandue chez les jeunes, je pense parce que les jeunes filles considèrent que c'est moins risqué, ou quelque chose comme ça, mais, toujours dans des situations ambigües. Si la jeune fille avait porté plainte pour viol, c'est aussi qu'après coup, elle l'a regretté, qu'elle a considéré avoir été manipulée ou, mais de fait, c'est, il y a le défi, il y a, il y a une sorte de pression qui s'instaure et puis après il y a la réputation. Il y en a, là, pour le cas, c'était le, en fait le principal motif pour la fille, c'est qu'après sa vie était pourrie, parce que, partout, au collège et chez elle, c'était la pute, donc, heu …

Les manifestations ordinaires de la séduction, de l'amour et de la sexualité (au sens large) se différencient également selon le contexte social de l'établissement. Alors que la plupart d'entre elles sont réprimées dans les établissements « centre ville » avec un public de classes sociales « favorisées » (les baisers sont par exemples interdits ainsi que se tenir par la main), dans les établissements où le flirt ne semble pas avoir cours, le personnel semble le regretter et être plus tolérant avec les quelques expressions des désirs et sentiments des élèves entre eux. Cet état de fait est sans doute à mettre en lien avec l'idée que nous avons mis en évidence selon laquelle les garçons de milieux populaires ne sauraient pas exprimer leurs sentiments.

Entretien la chef d'établissement du collège Eliot : « Moi, quand j'étais dans un collège périurbain, les flirts entre les filles et les garçons existaient dans la cour, peu et d'ailleurs, on y mettait un, un, tout de suite on disait « jeunes gens, te…, tenez vous correctement » etc., Bref, c'est la règle, on fait pas n'importe quoi, c'est tout. Je peux vous dire qu'ici on est tranquille, hein [Oui ?] Ah, il n'y a absolument pas ça. Et je pense que c'est interdit. [Pas de flirts ?] **Il n'y a pas de flirts.** Et je l'avais déjà constaté quand j'étais dans mon précédent **collège de banlieue**. Il y a pas de flirts. On voit pas, alors on les voit ensemble, hein, les garçons et les filles sont ensemble, ça brasse, ça rigole, ça, mais moi, **je peux vous garantir que j'ai jamais vu un petit couple se former et flirter dans la**

cour en banlieue. Je pense que c'est interdit, hein. [Alors interdit par, par qui, par quoi ?] Non, mais ça, vous voyez, il faudrait qu'on puisse faire ce travail-là, poser la question aux élèves. Mais, bon, heu, alors ça serait curieux d'ailleurs de notre part de leur poser cette question. Il faudra en parler sur des groupes de parole par exemple. C'est des choses, on a toutes ces idées là mais, on est tellement bouffé par des tas de choses que, mais tout ça ce sont des sujets passionnants à travailler au sein d'un établissement scolaire, hein. Il y a, il y a des tas de choses qui se font dans le cadre de l'éducation à la santé et à la citoyenneté. Il y a des interventions en 3ème, sur la sexualité, sur ci, sur là, groupes auxquels évidemment je ne participe pas. C'est des groupes mixtes, heu, donc ça, je sais pas, faudrait que, ce serait intéressant que vous interrogiez les infirmières et les assistantes sociales, qui, elles, souvent animent ce genre de, de choses avec des intervenants du planning familial etc. Moi, je m'en suis étonnée, que ça soit mixte. Et, j'…, j'ai parfois regretté, j'ai dit « vous êtes sûr, là, que on a raison de les faire discuter sur ces thèmes, ensemble filles et garçons » ? On m'a dit « ouais, c'est mieux ». Enfin, bon, bref, alors après, moi, j'ai d'autres, hein, je peux pas être partout, mais moi j'en doute. Moi, j'en doute. Je me dis qu'il y a quand même peut-être, les garçons entre garçons pourraient peut-être passer des messages, les filles entre filles peut-être passer d'autres messages, qui nous permettraient peut-être de mieux comprendre ces disfonctionnements entre eux. Est-ce que, tous mélangés, mais bon, encore une fois, voilà, c'est complexe. Moi, si je dis ça, on me dit « ouais, mais c'est pas possible, on va pas quand même avoir les filles et les garçons, c'est fini ce temps là ». Moi, je pense que c'est dommage et notamment par exemple sur cette question, hein, tiens, **pourquoi dans la cour du collège, il y a, il y a, on voit pas de flirt ?** Parce que, voilà, qui serait condamné par (rire) le surveillant qui passerait, mais pourquoi il y en a pas

LA DISCRETION DES ELEVES EN MATIERE AMOUREUSE AUX PRISES AVEC LES REPRESENTATIONS DES ACTEURS INSTITUTIONNELS

Ce travail de mise en perspective des représentations du « féminin » et du « masculin » dans les discours sur la mixité à l'école s'articule avec une analyse des conduites des jeunes en matière de séduction, de rapports amoureux et de sexualité entendues comme des modes de socialisations « horizontale » en lien avec leur « encadrement institutionnel ». Cet encadrement prend plusieurs formes : limites imposées par les chefs d'établissement dans la séduction, les relations amoureuses et sexuelles, éducation à la sexualité, actions d'éducation

populaire dans certains établissements qui semblent être des réponses à la « panique morale » (Bozon, 2012) qui s'empare des adultes (et donc des institutions) face à des jeunes qui semblent forger eux-mêmes leurs normes et leurs règles de conduite.

L'étude des encadrements institutionnels de la sexualité et de la vie amoureuse des jeunes en milieu scolaire ouvre la possibilité de faire des parallèles entre les modalités de construction d'une « autonomie privée » (autrement dit « d'une sphère personnelle par la mise en place de relations échappant aux institutions familiales et scolaire » [Bozon, 2012]) par les jeunes d'un côté et par des adultes d'un autre.

Cela dit, l'amour en tant que tel ne fait pas partie des préoccupations des acteurs socio-éducatifs en milieu scolaire. C'est seulement dans ses relations supposées avec la sexualité juvénile, comme nous l'avons vu, qu'il est pris en considération. Il est traité explicitement dans les dispositifs d'éducation à la sexualité et implicitement dans les discours et pratiques des personnels des établissements lorsque ces derniers « traitent » les relations de séduction ou l'érotisme perçu chez les élèves. Par exemple, un surveillant du lycée professionnel nous a expliqué que des jeunes filles avaient créé un groupe sur Facebook intitulé « Les Crasseuses » où elles mettaient les noms des jeunes filles de familles musulmanes soupçonnées d'avoir des relations sexuelles avec leur petit ami. Il s'agissait d'un groupe de « dénonciation » créé par des jeunes filles qui se considéraient comme de « bonnes musulmanes » et qui voulaient humilier celles qui, selon elles, ne respectaient pas les règles religieuses.

Dans les cours des collèges et de lycée les échanges et les commentaires croisés sur les « amours », les « flirts » et les comportements des filles et des garçons entre eux sont incessants. Ici, comme dans les autres sphères de sociabilité juvénile, les jugements des un-e-s sur les autres sont le plus souvent tranchés. Notamment, les élèves évaluent entre eux leur valeur « physique » et, en résonnance avec les discours des acteurs éducatifs, les filles sont soumises à des jugements beaucoup plus sévères que les garçons et les classements dont elles font l'objet sont également beaucoup plus affinés et donc redoubles en matière de réputation.

Cependant, il semblerait, comme le montrent des travaux de sociologie portant sur les sexualités juvéniles et les modalités de séduction des collégiens et lycées, que l'enceinte de l'établissement ne soit pas le lieu privilégié d'expression et de déroulement des relations amoureuses. Les observations directes que nous avons effectuées montrent principalement des acteurs éducatifs (adultes) aux prises avec leurs représentations des relations « normales » entre jeunes. D'un côté, dans les établissements accueillant un public socialement favorisé, elles sont

perçues comme relativement convenables bien que certaines limites soient imposées. D'un autre côté, dans les établissements recevant des élèves provenant majoritairement de milieux populaires, la problématique institutionnelle repose principalement sur l'absence de manifestations « d'amour juvéniles ». Des entretiens avec les élèves auraient sûrement permis de mieux cerner les modes de sociabilités liés à la socialisation amoureuse horizontale mais il apparaît que les pratiques de flirt et de drague se manifestent en dehors des établissements, dans le quartier (Clair, 2008) pour ce qui concerne les jeunes des « cités » ou dans les soirées privées ou les boîtes de nuit pour les milieux plus favorisés (Juhem, 1995).

Au final, l'analyse de l'encadrement institutionnel des féminités et des masculinités varie selon deux axes : le genre et le milieu social. D'une part, quel que soit le contexte d'établissement, le sexe des « adultes » ou leur fonction dans l'établissement, les jeunes filles sont considérées comme globalement « problématiques » dans un contexte de mixité car considérées implicitement comme introduisant la sexualité dans les établissements. Catégorie de perception construite en « problème », nous constatons que la féminité connaît un spectre de déclinaisons allant du « pire » au « bon » qui n'a pas d'équivalent sur le terrain de la masculinité. Les garçons ne sont pas fondamentalement classés en tant que « sexe » mais plutôt selon leur « culture » associée, dans les discours, au milieu social et aux conditions de vie. D'autre part, nous observons, selon la même logique que les discours sur les relations entre filles et garçons varient sensiblement selon qu'on a affaire à des élèves de milieux « populaires » ou de milieux « intermédiaires ou supérieurs ». Les acteurs éducatifs craignent et décrivent systématiquement une « sexualité violente » chez les premiers alors que les seconds sont plutôt perçus comme ayant des comportements si non « corrects » du moins « tolérables ». Paradoxalement, ce n'est pas dans l'enceinte de l'établissement que les « comportements amoureux ou sexuels » en tant que tel sont les plus visibles. Si les interactions entre filles et garçons diffèrent effectivement selon les contextes, si dans les « cités », elles sont faites souvent d'injures à connotation sexuelle alors que ce n'est pas la règle (implicite) dans les autres établissements, l'identification de ces « comportements » comme directement liés à la « gestion de la sexualité » par les jeunes n'est pas évidente pour un regard extérieur.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOURDIEU P. (2002 [1998]). *La domination masculine*, Paris, Seuil.

BOZON, M. (2012). "Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable ». *Agora débats/jeunesses*, vol.1 N° 60, p. 121-134.

CLAIR I. (2008). *Les jeunes et l'amour dans les cités*, Paris, Armand Colin, coll. « Invididu & Société ».

COLLIN F. (1999). *Le différend des sexes*, Nantes, Pleins Feux.

FERRAND M. (2005). « Egaux face à la parentalité ? » Les résistances des hommes... et les réticences des femmes , *Actuel Marx*, vol.1 n° 37, p. 71-88.

GODELIER M. (2001). « La sexualité est toujours autre chose qu'elle-même », *Esprit*, No. 273, p. 96-104.

JUHEM P. (1995), « Les relations amoureuses des lycéens », Sociétés contemporaines, n°21, p. 29-42.

GRANDORDY B. (2013). La femme fatale. Ses origines et sa parentèle dans la modernité, Paris, L'Harmattan.

RAUCH A. (2000). *Crise de l'identité masculine 1789-1914*, Paris, Hachette-Littérature, Éditions Pluriel

MOLINIER P. (2000), « Virilité défensive, masculinité créatrice », *Travail, Genre et Sociétés*, n°3, p. 24-29.

SINGLY (de) F. (2013), « Le masculin pluriel », *Travail, genre et sociétés*, vol.1 n° 29, p. 161-168.

TABET P. (1998). La grande arnaque. Sexualité des femmes et échange économico-sexuel, Paris, L'Harmattan, Bibliothèque du féminisme.

UNE MAISON DES HOMMES A GEOMETRIE VARIABLE

LE GENRE EN EPS A L'EPREUVE DES CONTEXTES SOCIO-ETHNIQUES

NATACHA CARBONNE, MARIE-CARMEN GARCIA, REBECCA WEBER

L'institution scolaire tient un rôle central dans la production (et reproduction) du genre (Duru-Bellat, 1990 ; Mosconi, 1998 ; Baudelot & Establet, 1992 ; Baudoux & Zaidman, 1992) : « si le genre "se fabrique", alors l'École est sans aucun doute l'une des entreprises les plus efficaces » (Saint-Martin & Terret, 2005 : 11). En effet, la co-éducation – au sens de pédagogie égalitaire (Zancarini-Fournel, 2004) – n'entraîne pas forcément une égalité des statuts et des rôles sexués et si la mixité a été bien intégrée comme principe et comme pratique institutionnels, les pratiques d'enseignement et d'orientation demeurent fortement liées aux modèles et aux identifications sexuées. Ainsi, un certain nombre de questions porteuses d'enjeux conséquents en termes éducatifs et politiques se posent encore, parmi lesquelles celle des pratiques de la mixité au quotidien, qu'il s'agisse des pratiques des élèves entre eux ou de celles des enseignant-e-s, des personnels éducatifs, sanitaires, sociaux et des équipes éducatives des établissements ainsi que des représentations que s'en font différents acteurs.

L'EPS (Éducation Physique et Sportive) consacre la suprématie masculine avec une constance et une régularité qui la singularisent parmi les disciplines scolaires. Les garçons réussissent beaucoup mieux que les filles (Vigneron, 2005) et les enseignant-e-s accordent une attention plus soutenue et de meilleure qualité (explications, encouragements, rétroactions) aux garçons qu'aux filles (Lentillon & Trottin, 2005). En outre, la culture sportive dont est porteuse l'éducation physique (Dugas, 2004) est fondée sur le modèle d'une masculinité faite de rudesse et d'esprit de compétition (Mckay & Laberge, 2006) congruente avec des dispositions incorporées par les garçons — et moins souvent par les filles — au cours de leurs socialisations familiales, scolaires et entre pairs.

Du côté des enseignant-e-s d'éducation physique, « la mixité comme modalité de groupement des élèves et modalité d'organisation des enseignements génère des difficultés dans sa mise en place concrète et quotidienne » (Terret, Cogérino & Rogowski, 2006) En effet, l'implication corporelle des élèves dans

les apprentissages et l'existence de certaines pratiques « à connotation genrée marquée (gymnastique, danse, gymnastique rythmique, foot, rugby, combat, etc.) » (Terret, Cogérino & Rogowski, 2006 : 18) font de l'EPS un espace privilégié d'édification du genre et un terrain d'expression des stéréotypes de sexe.

L'enseignement du sport et des pratiques physiques à l'école constitue ainsi un lieu d'édification et de reproduction de la domination masculine qui, prenant directement le corps pour objet, contribue efficacement à sa légitimation. En effet, le façonnage des corps dans des processus de socialisation est non seulement invisible (et par conséquent vu comme naturel), mais les pratiques et les corporéités sexuellement différenciées sont socialement constituées en « preuves » tangibles de la différenciation et de la hiérarchisation des sexes et particulièrement de la puissance masculine. En EPS, elles sont instituées par la mise en place de critères différents d'évaluation des élèves selon leur sexe (selon le Bulletin officiel spécial, 2012).

Cela étant dit, non seulement le sexe mais aussi la « race » sont socialement constitués en caractéristiques somatiques non changeables (Guillaumin, 1972) et sont convoqués dans les représentations sociales pour expliquer les faiblesses physiques de certain-e-s ou au contraire leur puissance corporelle. La mise en évidence des représentations essentialistes et discriminantes fondées sur la « race » dans l'univers du sport constitue un champ d'investigation en friche ; on peut toutefois souligner la parution de l'article de Martin-Breteau (2010) sur *Sport, race et génétique*, ainsi que les études portant sur les stéréotypes des athlètes (Biernat & Manis, 1994 ; Devine & Baker, 1991). Dans le cadre de cet article, nous explorons, sur les bases d'une enquête ethnographique approfondie menée dans des cours d'EPS, les modalités d'articulation des représentations essentialistes et discriminantes du sexe et de la « race » dans des contextes scolaires aux caractéristiques socio-démographiques variées. À travers la comparaison des configurations de genre élaborées dans ces établissements en articulation avec les appartenances ethno-culturelles des élèves, cet article vise à mettre en évidence les manières dont sexe et « race » travaillent les interactions entre élèves d'une part et entre élèves et enseignant-e-s d'autre part en EPS dans des contextes accueillant des élèves de milieux sociaux différents.

Notre analyse prend comme point de départ la dimension profondément masculine du sport et de l'EPS. En nous inspirant des travaux anthropologiques de Maurice Godelier (1996), nous abordons l'EPS comme une « maison des hommes » à l'intérieur de l'institution scolaire. Cette analogie est justifiée par le fait que nous avons affaire à un espace d'élaboration de la virilité mais aussi parce que dans cet espace s'établit une hiérarchie entre les hommes eux-mêmes, selon

des critères qui mêlent force. Mais, dans cette maison des hommes, il y a aussi des femmes (enseignant-e-s) et des jeunes filles (élèves). Comment intègrent-elles la maison des hommes ? L'intègrent-elles toutes, quelle que soit les lieux, de la même manière ? Pour répondre à ces questions, nous proposons une autre métaphore spatiale qui est celle des « coulisses et des couloirs des femmes », des espaces périphériques, transversaux, secondaires, à l'intérieur de la « maison des hommes ».

L'article est structuré en deux parties montrant l'organisation de chacun des sexes à l'intérieur de la « maison des hommes » que représente l'EPS. Les analyses des modalités d'élaboration du masculin et du féminin sont fondées sur la prise en compte des caractéristiques sociales des établissements en termes de classe et d'appartenance ethno-culturelle. Une première partie de l'article est ainsi consacrée à l'édification de la virilité en EPS et ses variations selon les contextes sociaux des établissements scolaires. La deuxième partie du texte s'attache à l'analyse des féminités dans les « maisons des hommes », comme identités subordonnées variables selon les modes de construction de la virilité (eux-mêmes liés aux contextes des établissements).

L'EPS, UNE MAISON DES HOMMES

Un lieu d'élaboration du sexisme

Un groupe social donné partage des représentations du genre à partir desquelles les individus puisent dans les processus d'attribution et intériorisation propre à la construction identitaire (Tajfel & Turner, 1986 ; Ben-Asher, Wagner & Orr, 2006). Cette identité sociale sexuée fournit un guide de socialisation (Montero, 2007) qui se traduit par des actes discursifs et des conduites au quotidien qui sont adaptés pour le groupe social (Zittoun, 2012). Tandis qu'une identité pourrait être élaborée par un récit interne, les pensées de chacun sont inscrites *dans* et *par* leurs relations avec d'autres sujets. Les relations sociales entre individus, groupes, institutions et acteurs symboliques sont présentes dans le lien que chaque individu entretient avec des normes sexuées. En effet, ces représentations sexuées fonctionnent en tant qu'opérateurs symboliques archétypales qui organisent l'assignation des normes au cœur de l'identité sociale sexuée (Duveen & Lloyd, 1990).

Entre élèves et entre professeurs et élèves, les discours et les conduites en EPS sont constamment régulés au sein d'un *continuum* de normes sexuées dans

lequel l'individu, ancré dans un groupe social, adopte une position marquée par différents niveaux de conformité sexué (Bauer & Gaskell, 1999 ; Moloney & Walker, 2007 ; Duveen, 2001 ; Howarth, 2010). Les normes sexuées sont entretenues dans les cours d'EPS par le maintien des frontières qui désignent une valence différenciée de sexe. En effet, les discours et les conduites observés en EPS se manifestent systématiquement à travers une grille d'interprétation qui attribue toute différence entre les hommes et les femmes à une composante essentielle et immobile. De plus, le rapport entre les sexes est toujours orienté de manière hiérarchique avec une valence plus positive attribuée au masculin (Héritier, 1996).

Nous avons observé que les enseignant-e-s manifestent une certaine indifférence ou bien un certain rejet du féminin dans les cours d'EPS, quel que soit l'établissement. Ainsi, les professeurs sont, par exemple, moins regardants sur les performances des filles, faisant parfois preuve de démagogie en acceptant et valorisant de piètres résultats. Cela dit, les modalités d'expression des tolérances professorales envers les filles, signe de leur indifférence envers leurs apprentissages, diffèrent entre les établissements de centre-ville et de banlieue.

En effet, dans les premiers établissements, on constate une indifférence envers les filles, une mise à l'écart assez claire. Dans les sports collectifs, par exemple, les garçons sont toujours chefs d'équipe et ne choisissent que des co-équipiers masculins. Les filles représentant, lors de la constitution d'équipe par des garçons, un choix de seconde zone. D'une façon générale, nous avons observé que les filles étaient souvent sur le côté du terrain, elles attendent, elles plient des vêtements que les garçons jettent, elles discutent ou encore observent mais ne participent que très peu. Il n'y a pas de grande complicité et d'interactions entre les deux sexes. C'est une mixité presque « forcée ». On a affaire ici à une mixité qui se traduit parfois par la constitution d'espaces où filles et garçons sont « ensemble-séparés », autrement dit des lieux de ségrégation tacite entre les sexes (Faure & Garcia, 2005).

Dans les quartiers populaires, l'exclusion des filles est plus radicale et les frontières entre les sexes sont également plus étanches. Les garçons rejettent fortement les filles, ils refusent et nient en bloc leur présence. Les filles sont perçues par leurs camarades de sexe masculin comme un obstacle dans leur course vers la victoire : obtenir le meilleur score, le plus de buts, le sprint le plus rapide, etc. Par exemple, dans un cours de boxe, une fille devait arbitrer le combat de deux garçons, elle n'a pu mener à bien cette mission car les garçons ne prêtaient aucune attention à ses dires :

> « Nous sommes dans un collège de banlieue en cours de boxe avec des 4e. Des filles et des garçons se retrouvent adversaires, le contact prend la tournure d'un rapport de force

de la part des garçons. Ils prennent rapidement le dessus, ne laissant aucun champ libre à la fille. Certaines filles se retrouvent à arbitrer deux garçons. Les garçons refusent catégoriquement d'écouter l'arbitrage de ces dernières et n'en font qu'à leur tête. »

Ce rejet se lit aussi à travers les injures qui attaquent les corps féminins et en proposent une image honteuse. Dans l'extrait du journal de terrain qui suit, un garçon se moque des menstruations : « Un garçon de 3e dans un cours d'acrogym d'un collège de banlieue regarde une fille et lui demande ce qu'elle a aujourd'hui car il la trouve bien énervée. Un autre garçon lancera : "Elle a ses ragnagna" ! ! Et rira très fort ».

Par ailleurs, dans tous les contextes observés, une certaine complicité se crée entre les garçons et l'enseignant (homme) de sport. En effet, les garçons apparaissent comme ayant des relations de meilleure qualité avec les professeurs homme que femme. Même si les garçons remettent en question l'arbitrage d'un professeur homme cela se déroule dans une relation de confiance, à l'inverse l'arbitrage réalisé par une enseignante sera souvent remis en question avec force.

Nous avons également observé comment des jeux sportifs se transforment en bagarres, que l'on soit en quartier socialement favorisé ou défavorisé. Cependant, les violences physiques entre garçons sont davantage réprimées par les enseignant-e-s dans les établissements situés en quartier populaire qu'ailleurs. En ces lieux, parfois les garçons en viennent aux mains et une partie de handball peut facilement terminer en bagarre. Voici un exemple d'une observation d'un cours d'EPS pour des 4e dans un collège privé : « En plein match de handball, deux garçons en sont venus aux mains, ils se sont bousculés violemment, à cause d'un arbitrage. Ces deux élèves n'en sont pas à leur premier coup d'éclat. L'enseignant a dû intervenir pour les calmer. Ils ne seront pas sanctionnés ». Dans le lycée d'enseignement professionnel, nous observons également une complicité entre les garçons et l'enseignant homme dans l'apprentissage des codes virils. Le professeur cautionne un jeu entre les élèves qui associe cette complicité davantage à la violence physique comme entrée dans la « maison des hommes » :

> « Près de la fin de l'heure, le gardien d'un match informel de foot essaie de quitter le but car ses camarades veulent l'obliger à jouer à ce que le professeur appelle le "cul rouge". Il s'agit d'un jeu par lequel il recevra les coups de ballons le plus forts possible sur son derrière. Le garçon résiste et fuit mais le groupe de garçons le rattrape et ils font semblant de donner des coups de pieds au gardien par terre, certains le frappent légèrement. L'enseignant soutient le groupe et exige que le gardien retourne dans les cages pour jouer au "cul rouge". Demuni, le gardien se met dans les cages de buts, dos au groupe et se prépare pour subir la douleur des coups de ballons. Quand la sonnerie retentit, les garçons quittent la salle de gym comme si rien ne s'était passé. »

Lorsqu'à eu lieu le jeu du « cul rouge » que nous venons de décrire, il y avait un nouvel élève qui était resté contre le mur. Physiquement très petit, il paraissait fragile, exprimant un certain décalage entre lui et les autres garçons qui

étaient plus grands que lui. Nous avons dit au professeur que nous craignions que ce nouvel élève se « fasse tabasser » par les autres. Le professeur nous a « rassurées » : « Ca va aller pour lui, ça va lui faire du bien, tu verras ça peut être constructif ». Si dans la première situation l'enseignant a cautionné la violence sous forme de jeu, ici il la cautionne à travers un discours qui se veut éducatif prônant la violence comme soutien à la maturation des jeunes hommes.

Une virilité à géométrie variable

Le cours d'EPS est le lieu du corps par excellence, d'un corps soumis au regard des autres et si le collège est le lieu de l'adolescence alors les rapports aux corps sont assez particuliers. Du complexe corporel à la mise en scène de soi, le cours de sport est le lieu où les corps se cherchent. Ainsi, les garçons peuvent exprimer avec une fierté parfois maladroite une virilité en recherche. Voici un exemple d'observation pour un cours d'Acrogym de 3e en collège de banlieue :

> « Les élèves sont dans un gymnase dans lequel il y a des appareils de musculation dont le professeur en a interdit l'utilisation. Avant que le cours ne commence, un groupe de garçons vraisemblablement un peu perturbateurs utilisent ces appareils de musculation, ils rient et se regardent fièrement dans la glace, relevant leur tee-shirt afin de faire apparaitre les muscles en plein exercice. L'un deux lève fièrement un poids mais celui-ci apparemment trop lourd pour lui et il le fera maladroitement tomber par terre. Les garçons prennent soin également de regarder si les autres élèves notamment les filles assistent au spectacle. Le professeur les rappelle à l'ordre. Nous constatons que deux garçons sont en retrait et exclus du reste de groupe de garçons. Le professeur nous dira que c'est à cause de "leur profil premier de la classe". »

Les codes normatifs de la masculinité semblent ainsi se décliner différemment selon le contexte social. Nous observons une socialisation sexuée fondée sur des codes « violents » en termes de menaces de remise en question de l'appartenance à la maison d'hommes. Les garçons interagissent entre eux sur la base de la taquinerie. Dans les quartiers populaires, la honte et la virilité apparaissent également comme des stratégies de reconnaissance ou au contraire de mise à distance parmi les garçons. Dans le lycée d'enseignement professionnel, la virilité se fonde sur la protection contre la honte sociale, se révélant être une stratégie pour délimiter qui peut appartenir légitimement au groupe.

En ce sens, la maison des hommes que représente l'EPS n'est pas seulement un espace d'élaboration de la virilité, elle est aussi un lieu de réification des identités ethno-raciales, articulées aux identités de genre. Elèves et enseignant-e-s ont, en effet, des pratiques et des discours fondés sur des catégorisations ethno-raciales qui attribuent des qualités sportives à certains groupes racisés. Ces discours relèvent d'abord d'une mise à l'écart d'une autre symbolique, justifiée par l'attribution à une différence biologique (Guillaumin, 1972). Les élèves identifiés par leur traits physiques sont assignés à des capacités physiques

intrinsèquement liées à leur catégorie raciale. Cette conception racialisée des corps et de leurs performances se retrouve aussi bien dans les établissements de centre-ville accueillant peu d'élèves noirs ou arabes que dans les établissements où ces élèves sont majoritaires. Ainsi, dans le lycée public général du centre-ville que nous avons observé, un enseignant de sport entretient des attentes particulières pour des élèves noirs, basées sur les stéréotypes du « sportif noir performant » :

> « En cours de natation, l'enseignant nous indique sa surprise que les deux élèves noirs ne sont pas forts en natation : " Il y a deux personnes euh différentes qui n'ont pas du tout le même physique que les autres alors il y a un qui nage vraiment pas bien...genre le grand black Clarence" il fait un geste au fond de la piscine où deux garçons noirs nagent "tu vois il sait pas nager". »

Cet enseignant manifeste sa surprise face à un élève noir qui ne maîtrise pas la natation. Son discours s'inscrit dans une pensée essentialiste qui attribue l'appartenance raciale à une l'excellence sportive, mais cette croyance est brouillée par la performance médiocre de l'élève. De telles croyances sont fondées sur des stéréotypes qui attribuent les noirs à une supériorité sur le plan physique. Cette association essentialiste et biologique fondée sur la justification d'une différence immuable entre les blancs et les noirs qui expliquerait les traits propres au groupe des noirs (Wiggins, 1997). En attribuant la capacité sportive à un héritage génétique, les sportifs noirs ne sont pas vu comme des acteurs intelligents qui s'appliquent, mais seulement des corps performants. Ces croyances sont fondées sur des stéréotypes (Biernat & Manis, 1994) que les noirs sont supérieurs sur le plan physique, mais inferieurs intellectuellement lorsqu'ils sont comparés aux sportifs blancs (Devine & Baker, 1991). De plus, la capacité « naturelle » et l'intelligence sont deux attribus qui s'excluent mutuellement dans le discours public sur la différence raciale dans la performance sportive (Edwards, 1973). Ceci cantonne des noirs à une catégorie limitée d'un sportif sans subjectivité et sans une capacité d'agir.

La stigmatisation du féminin

Les élèves garçons sont donc plus impliqués dans le cours de sport que les élèves filles. Ils sont plus à l'aise, plus enclin à s'investir et à se surpasser. En effet, l'investissement des garçons se lit dans leur tenue plus sportive, leur état d'esprit plus combatif dans l'effort et dans la volonté de gagner. L'extrait suivant montre un cours de hockey pour des élèves de 4e : « Les garçons sont investis dans le jeu et crient. Ils se déshabilleront très vite et auront les joues rouges. Ils transpirent. Les garçons sont mauvais joueurs et râlent après les arbitrages qu'ils contestent ».

En somme, nous pouvons dire que d'une façon générale les garçons aiment le cours d'EPS. Cette implication entraîne une complicité avec le professeur appréciant et valorisant cette attitude. D'ailleurs, ils seront moins indulgents avec les élèves garçons, ils en attendent plus de performance et de résultats. Ces derniers auront donc plus de pression dans la réussite sportive.

Nous avons également pu constater que les garçons étaient plus compétitifs et de ce fait plus mauvais perdants que les filles. Etre le meilleur prime, le but est de gagner. Cela occasionne une certaine tension sur le terrain, sur la piste de course ou dans les vestiaires. Cette tension peut prendre la forme d'un véritable rapport de force. En effet, le rapport entre garçons dans le cours de sport se base très souvent sur la force physique. Il faut asseoir l'autre, lui démontrer sa supériorité dans la performance ou encore dans l'efficacité. Les garçons préfèrent ainsi les sports collectifs où l'enjeu est qu'une équipe l'emporte sur l'autre. Force est de constater que les garçons sont beaucoup moins investis dans un cours de gymnastique, sport catégorisé « féminin », comme nous l'avons montré, dans des recherches précédentes portant sur l'organisation du genre dans les apprentissages de pratiques physiques et sportives en EPS (Garcia & Vigneron, 2006 ; Faure & Garcia, 2003).

> « Il s'agit d'un cours d'acrogymn en 3e dans un collège situé en quartier populaire. Les élèves et l'enseignante se rendent au gymnase qui se trouve à 5 min à pieds du collège. Le trajet est très animé. Les élèves sont extrêmement dissipés. Ils rient, parlent fort, se frappent entre eux. Il n'y a pratiquement que de fortes têtes. L'enseignante devance les problèmes en prenant quelques carnets d'élèves. Un élève n'arrête pas de répéter que "c'est une classe de fou". Les élèves sont très agités, dissipés et pas du tout concentrés. L'enseignante crie pour se faire entendre. Personne n'écoute les consignes. Ce sont les élèves qui parfois entre eux se diront de se taire. L'enseignante se met en colère pour qu'ils aillent jeter leur chewing gum. Un élève dira : "C'est pas un chewing gum Madame c'est un molard". »

Dans les établissements de quartiers populaires, la « maison des hommes » que représente l'EPS est gardée et entretenue comme telle par les enseignants des deux sexes. Les garçons qui ne répondent pas aux attentes d'un engagement sportif viril sont ainsi associés à la féminité. Par exemple, lorsque l'engagement corporel d'un garçon semble insuffisant, une enseignante d'EPS le menace en associant son « comportement » à la féminité : « Au sujet de l'évaluation à la fin d'année, l'enseignante explique que "il y a des garçons qui pourraient être évalués avec les filles ". Le garçon ciblé par sa remarque se défend : " non non ". Elle nous confie : " Il est débile... je devrais le considérer comme une fille en fait " ».

L'enseignante associe ici la féminité à une sous-classe atteinte d'une déficience, qui renforce l'association à la virilité comme un trait intrinsèque de la maison des hommes. Le caractère féminin dans cet univers d'hommes est attribué à une différence négative, voire transgressive. La composante négative et

irreductible du féminin sert de dépôt de toute conduite inacceptée dans la maison d'hommes.

COULOIRS ET COULISSES DES FEMMES DANS UNE MAISON DES HOMMES

Etre une femme dans la maison des hommes

Comme nous l'avons déjà souligné, nos observations attestent que les filles n'ont pas un accès égal à celui des garçons à la maison des hommes que représente l'EPS. Les enseignantes mettent par exemple en place une pratique de discrimination sexuée fondée sur la critique des filles qui ne sont pas assez sportives. Les garçons, même ceux qui sont peu sportifs, sont plutôt épargnés de telles critiques dans les établissements « centre-ville » parce que leur appartenance sexuée ne transgresse pas le cadre attendu des enseignantes. Les enseignants, en revanche, montrent une indifférence aux filles en cours de sport, les tolérant lorsqu'elles occupent un rôle passif et stéréotypé. Comme les garçons pour les enseignantes femmes, les filles ne dérangent pas le cadre sexué attendu de l'enseignant de sexe masculin, quel que soit le type d'établissement. Le professeur montre une certaine indifférence envers les filles, tolérant leurs recours vers le stéréotype des filles non-sportives. Qu'elles soient occupées par les interactions sociales entre elles, leurs portables ou leurs préoccupations esthétiques, elles ne vont pas à contre courant du cadre attendu par l'enseignant. Sa pratique d'enseignement, particulièrement orienté vers les garçons, souligne l'injonction stéréotypée du corps sportif comme étant masculin. De ce fait, les filles qui décrochent de l'activité sont tolérées parce que leur invisibilité ne transgresse aucune norme sexuée.

Les enseignantes reprochent implicitement aux filles de ne pas habiter un corps sportif viril. Les professeurs femmes se montrent souvent impatientes et en colère, lorsque les filles ne comprennent pas la consigne rapidement ou bien quand elles parlent entre-elles ou se plaignent de la difficulté de l'activité sportive. Au lycée professionnel par exemple, une enseignante d'EPS exprime un rejet, elle méprise l'ensemble des filles dans sa classe. Elle les critique de ne pas avoir suffisamment de compétences techniques :

> « Les filles lentes et qui ne montrent pas une bonne technique pour les échauffements sont stigmatisées par l'enseignante qui nous signale : "c'est elles, les poufiasses [ou pauvres fillasses] ". Elle attaque une élève en particulier qui investit sa

féminité de manière exacerbée selon elle, "Je l'appelle la poule celle-là" . Elle lui crie "tais-toi et cours ! ". L'enseignante l'oblige à refaire un tour en courant toute seule, laissant penser qu'elle veut la punir pour son manque de compétence sportive. Ensuite elle critique un groupe entier de filles, non seulement une fille "mais vous êtes vraiment stupides !". Elle nous fait part de sa frutration : "tu vois ça n'a rien avoir avec un groupe de garçons comme la classe de mécanos que t'es venue voir l'autre fois" et puis elle soupire et se dit "désespérée" et leur reproche d'être "anormales" parce que trop féminines : "...avec une classe normale on jouerait déjà au volley, avec vous on perd 20 minutes". »

Dans un autre cours d'EPS, une enseignante perd patience avec les filles qui discutent entre elles. Une fois que sa colère a atteint ses limites elle leur en fait part en criant : « Vous me cassez les couilles ! ». Le vocabulaire à teneur masculine révèle ici le rejet du féminin dans l'activité sportive.

Le sport comme perturbateur d'apparence corporelle

Nous avons constaté que les filles qu'elles soient des quartiers populaires ou favorisés sont moins impliquées dans le cours d'EPS que les garçons. Cela se lit dans leur attitude non-active et non-combattive. Elles ne semblent pas donner du sens à cette activité. Par ailleurs, elles sont d'une façon générale moins performantes que les garçons. Leur manque de confiance en leur capacité physique est souvent palpables. Elles ne partent pas « gagnantes ». Les filles ne se prêtent donc pas toujours au jeu du sport, de par leur tenue vestimentaire et leur attitude qui n'est pas forcément adaptée à la pratique d'un sport.

« Observation d'un cours de hockey dans un collège privé avec des élèves de 4e : les filles n'ont pas l'air motivé. Elles se "traînent" râlent et soufflent, elles sont statiques. L'une d'elles demandent au professeur si elle est bien coiffée. Elle lui répondra que oui mais que cela aurait été mieux qu'elle eut les cheveux attachés. La fille avait en effet, les cheveux lâchés avec une petite barrette sur le côté. Nous remarquons que beaucoup de filles ont les cheveux défaits et ont des tenues moins "sportives" que les garçons. Beaucoup de filles se recoiffent en plein match. »

Les filles elles-mêmes se perçoivent et s'auto-catégorisent comme mauvaise en sport et peu adaptée à cette activité, œuvrant ainsi dans une certaine mesure dans leur propre enfermement[244]. Par voie de conséquence, les dominants du cours d'EPS, à savoir l'enseignant et les élèves garçons, tentent de « déféminiser » les filles afin de les rendre plus « sportives ». Les enseignants, moins complices avec les filles, leurs demandent de s'attacher les cheveux, d'être plus concentrées sur le jeu, d'être plus compétitives. Cette mainmise sur les filles se fait donc à la fois sur

[244] Nous pouvons faire référence ici aux analyses montrant que les femmes sont à la fois victimes et complices de leur propre oppression (Bourdieu, 1998).

les corps et les esprits : un esprit sportif dans un corps sportif[245]. L'extrait suivant montre comment les filles « potentiellement séductrice » n'ont pas leur légitimité sur un terrain de hockey :

> « Nous sommes dans un collège privé avec des élèves de 4e, l'enseignante est une femme. Les élèves font un match de hockey, une élève a un jogging où il est inscrit "Beautiful" à l'emplacement de son postérieur. La conseillère d'orientation du collège traverse la cour et se moque avec autorité du jogging de cette dernière. La conseillère et l'enseignante ont un regard complice de réprobation de la tenue de la fille. Une élève défendra sa copine "Ca n'est pas bien Madame de se moquer…". La conseillère de répondre (avec un ton sarcastique) : "Certains le cherchent ! ". »

Les enseignants attendent ainsi une certaine « tenue corporelle sportive » de la part des filles. Le cours d'EPS devient ce « perturbateur d'apparence corporelle » : « Nous sommes dans un collège privé en cours de handball avec des élèves de 4e. C'est l'échauffement et deux filles s'envoient le ballon avec une attitude très peu convaincue et très peu convaincante. L'une d'elle se plaint à l'autre : « Oh fais attention, tu m'as cassée un ongle. Tu voudrais que je te le fasse ? ».

Si la féminité stéréotypée n'a pas de légitimité en EPS, le stéréotype de la fille « garçon manqué » ou « fille virile » a largement sa place auprès des garçons et de l'enseignante. Une fois n'est pas coutume, « la fille qui ne fait pas trop fille » est tolérée même valorisée sur le terrain sportif. Pour faire partie de la maison des hommes sportifs, les filles ne doivent pas être dans le trop mais plutôt dans le moins :

> « Dans un collège privé, en cours de handball avec des 4e, nous remarquons une fille qui se revêt des codes masculins : elle ne se tient pas droite, le bassin en avant, le jogging porté très bas, elle renifle, passe souvent sont doigt sur son nez, sa démarche est saccadée, son look n'est pas recherché, pas de maquillage, un élastique noue très simplement ses cheveux long. Lors de la constitution de son équipe, un garçon l'a intégrée très facilement, la prenant quasiment pour son "égal sportif". Elle sera la seule fille intégrée et très impliqué dans le match. »

Nous constatons que les élèves filles performantes en sport sont davantage intégrées dans la maison des hommes et jouissent ainsi d'une plus grande légitimité. Cette place gagnée leur apporte une reconnaissance mais aussi une complicité avec les garçons et les professeurs.

---

[245] Michel Foucault (1993) dans *Surveiller et punir* ou Georges Vigarello (2004) dans *Le Corps redressé* montrent comment une institution construit et canalise les corps de ses subordonnés.

La régulation masculine des filles

Au lycée général du centre-ville, les filles sont acceptées dans la maison des hommes par le biais d'une appartenance au clan sportif fraternel. Les enseignants d'EPS, hommes et femmes, entretiennent une complicité intime avec les élèves sportifs. Ils partagent les codes sociaux et le discours de la performance physique, ils appartiennent au même groupe social. L'entrée des filles dans ce groupe d'appartenance semble permise seulement quand elles ont atteint un très haut niveau sportif : « À propos d'une fille sportive, le professeur explique "En sport c'est un garçon... Enfin dans son état d'esprit... Alors c'est un homme elle est carrée très féminine hein mais elle a une puissance c'est impressionnant" ».

Les filles qui « méritent » ce titre « une sportive » ont adopté des codes vestimentaires et unz *hexis* corporelle plutôt masculins. Elles restent entre elles, ou parmi des garçons. Nous observons à nouveau comment le « féminin » est dévalorisé au prix de la valorisation du « masculin ». Là où le garçon en EPS a été associé par l'enseignante à une fille par son incapacité sportive, ici les capacités sportives de la fille sont associées au masculin. La performance sportive est toujours connotée comme masculine, qu'on ait affaire à un corps d'homme ou de femme.

La maison d'hommes en banlieue régule une marge de manœuvre restreinte pour les filles. Les garçons aussi bien que les filles s'appuient sur la sexualité pour manier le contrôle des normes stigmatisantes. Les filles au lycée professionnel en banlieue autorégulent les stéréotypes qui leur sont assignés. Cette régulation des normes sert à délimiter les groupes d'appartenances et fonctionne de manière implicite. Les élèves ne veulent pas transgresser les lois collectives car appartenir c'est exister. Par exemple, lorsque le professeur d'EPS autorise un temps de jeu libre, les élèves se divisent immédiatement selon le comportement attendu de certains stéréotypes normatifs. Les garçons « sportifs », ici majoritairement arabes ou noirs, jouent au foot, l'ensemble de garçons physiquement forts et sans engagement corporel évident, s'assoient au bord en tant que spectateur impliqué dans le « match ». L'ensemble des filles s'assoit au bord et ne participe pas en tant que spectatrice mais communique entre-elles. L'exception d'une participation féminine dans le match est une élève qui se proclame comme sportive et dit avoir voulu être professeure d'EPS. Le manque intégral de participation des filles n'évoque pas de réaction ni de réponse de la part de l'enseignante qui paraît satisfaite que les garçons s'occupent en jouant au foot. Nous discutons avec les filles regroupées au bord, chacune préoccupée par leur portable et pleinement décrochée de toute activité sportive :

> « "À qui vous écrivez des SMS ?" nous demandons à une groupe de filles en cours de sport : "À nos copains à l'extérieur", ce groupe de filles nous explique comment les

couples "ne s'affichent pas". Un garçon s'ajoute à la discussion pour nous expliquer comment les garçons éprouvent une sexualité restreinte à l'expression physique. Les filles remarquent l'impossibilité pour elles de montrer un désir de rapport physique : "ben une fille non il y a pas de filles chiens ou elles se feraient trop remarquées c'est pas bien vu...ça fait pute- c'est bien vu pour les mecs". »

La sexualité proclamée semble presqu'interdite car elle viendrait transgresser les normes qui soutiennent un système sexué dans lequel, les filles sont l'objet des garçons consommateurs. L'expression de la féminité au lycée professionnel se régule à travers un axe de normes sexuées avec un pôle extrême « pute » auquel toute fille « trop » sexuelle serait attribuée (ou menacée par cette attribution) et son pôle opposé « vierge » qui protège toute fille non-sexuelle de tout jugement moral. Les filles se contraignent entre elles, il y a ainsi un choix restreint de modalités de la féminité. On a affaire à une mise en scène sexuée qui se différencie fondamentalement pour les garçons et les filles ; tandis que les garçons montrent une préoccupation première à ne pas perdre la face, les filles semblent accéder à la subjectivité par le regard désirant des garçons ; une ressource précieuse pour laquelle elles s'autorégulent entre elles.

Le retrait volontaire des filles de l'activité sportive pourrait être compris sous l'angle des interactions intergroupes entre groupes minoritaires et majoritaires. Les frontières d'inclusion et d'exclusion sont négociées par les filles (Capdevilla, 2001 ; Orr, Sagi & Bar-On, 2000) en tant que porteuses de stéréotypes négatifs. Les stéréotypes négatifs représentent une menace de la perception de soi en tant qu'un membre d'un groupe stigmatisé (Crocker, Major, Steele, 1998). Cela est le cas des filles en cours d'EPS. Lorsque l'identité sociale positive est atteinte, les individus ou le groupe cherchent à réduire la menace de cette identité (Allport, 1954). Nous pouvons comprendre l'adoption par les filles des injonctions qui s'appuient sur leur sexualité comme une tentative de réduction de cette menace de la stigmatisation. En effet, elles attribuent les conduites des filles aux préjudices proposées par la maison d'homme (Crocker, Vœlkl & Testa, 1991) qui pourrait les protéger contre les effets négatifs d'être parmi celles qui transgressent ces normes sexuées.

Des solidarités entre sexes fondées sur les appartenances ethno-culturelles

Les conduites observées en EPS relèvent de la construction et la reproduction de l'identité sexuée tenue par les logiques implicites et explicites, régulées par l'école comme lieu social dont la matrice est la domination masculine. Les rapports sociaux-sexués entre les élèves s'articulent notamment par l'omniprésence des inscriptions sociales. Nous observons un double constat de la catégorisation et la stigmatisation sociale qui servent à maintenir les divisions sociales qui sont hiérarchiquement ordonnées. Ici l'appartenance sociale

spécifiquement ethnicisée semble se déterminer par l'auto-catégorisation individuelle ainsi que la stigmatisation des membres de l'exogroupe. Nos observations en EPS nous montrent comment les élèves s'auto-catégorisent par l'intermédiaire de leurs appartenances ethnicisées qui expriment des rapports sociaux-sexués. Chez des filles racisées, nous observons, par les contraintes et tolérances d'actes et de discours, les injonctions féminines à la virilisation.

Au lycée professionnel, l'affiliation par groupes ethnicisés semble déterminer les inscriptions sociales. En EPS les alliances entre les élèves se gardent même pendant la course à pied, jusqu'à ce que la performance physique puisse suivre. Au début de l'activité sportive, les deux garçons noirs de la classe courent ensemble, deux filles noires courent ensemble et un groupe de filles blanches courent et s'assoient ensemble. Leurs relations sociales paraissent déterminées par affinité ethnique. D'ailleurs, parmi d'autres élèves du même groupe s'appartenance, ils se permettent de se critiquer, mais tous les élèves ne possèdent pas le droit de porter un jugement aux catégories sociales. Il semblerait que seulement les membres d'une catégorie ethnique donnée auraient la légitimité à porter un regard critique sur ce groupe. L'extrait suivant révèle le recours à une menace de violence physique envers celui qui transgresse cette règle :

> « Par exemple, en sport l'enseignante montre aux élèves la technique pour frapper le ballon avec leur mains : "Si vous croisez les doigts c'est une faute, zéro" et Kamila ajoute "mais moi je peux pas faire ça je vais casser mes ongles", Karim, un garçon maghrébin montre le mauvais geste avec ses doigts croisés et Aaron, un garçon noir, lui taquine : "non ça se fait peut-être en Algérie mais pas ici". En réponse de cette remarque deux filles Maghrébines se regardent et Rafa dit au garçon noir Aaron " je vais t'éclater". »

La menace de bagarre n'est pas prise au sérieux, les élèves rient ensemble. Il semblerait que Rafa soutienne Karim sur un plan ethnique, le garçon noir n'a pas le droit de critiquer Karim par une référence identitaire, il ne peut pas faire des blagues sur son appartenance algérienne parce que lui-même n'est pas maghrébin. Parmi des membres des catégories ethnicisées, les garçons et les filles restent solidaires. Leur entretien des normes paraît en tant que stratégie de maintient une identité unifiée et cohérente en tant que membre d'un groupe stigmatisé. Dans la protection d'un sens de soi et de son groupe positif, ils ont recours à une solidarité qui exclut les membres du groupe social dominant (Camilleri, 2007). La théorie de la menace des stéréotypes (Steele, 1997) souligne comment un stéréotype négatif d'un groupe peut rendre des membres de ce groupe préoccupé de leur possibilité de confirmer la validité du stéréotype. Nous pourrions ainsi comprendre la solidarité ethnique entre les élèves en tant que stratégie de protection de leur groupe minoritaire contre un stéréotype menaçant.

Les filles s'étant auto-catégorisées comme moins bonnes en sport, se cantonnent à devenir spectatrices du cours, elles font « salon » et commentent ce qu'elles voient :

> « Dans un collège privé en cours hockey avec des 4e, certaines filles du cours sont sur le côté du terrain et nous ne savons pas trop pourquoi. Elles s'ennuient et soufflent. Un garçon envoie son pull sur le côté du terrain. Une fille le récupérera pour se couvrir et lorsqu'elle tente de le mettre, elle dit "Ah c'est garçons, ils enlèvent leur pull n'importe comment, comme un tee-shirt, regardes-moi ça. Ils plient mal leur affaires alors que nous non. D'ailleurs, on met plus de temps à nous préparer". »

Ce constat se fait davantage en sport collectif et sport dit « de garçons ». Dans les cours de gymnastique, sport plus individualiste, les filles s'investissent davantage. Elles peuvent y développer les stéréotypes féminins : maintien, grâce, équilibre, souplesse, agilité, etc. Elles ne sont plus dans l'obligation de se battre contre l'autre mais contre elles-mêmes. Il semblerait qu'un sport « plus intériorisé » mettent les filles plus à l'aise. Voici un exemple de « division sexuelle sportive » où il y a le sport des garçons et le sport des filles : « Nous demandons à une élève de 4e d'un collège privé si elle aime les sports collectifs, elle nous répond : "Oh non, c'est un sport de garçons ! Vous devriez venir nous voir Madame en deuxième heure, on fait de l'acrogym, on est vachement plus fortes" ».

Nous avons vu que les élèves garçons étaient plus impliqués dans le cours de sport et donc plus visibles que les élèves filles. En effet, ces dernières sont davantage visibles dans « les couloirs et coulisses » du cours d'EPS à savoir les côtés des terrains, les vestiaires ou encore les toilettes. Ces lieux de replis, où l'obligation de performance n'est plus, leurs permettent de se retrouver avec elles-mêmes ou entre filles. Du reste, le vestiaire est cet entre-deux où les jeunes filles se préparent à affronter le cours de sport. Elles y passent beaucoup de temps au grand désarroi des professeurs. Avant et après le cours, les filles se changent, tirent sur leur tee-shirt pour cacher des complexes, se parfument, se recoiffent et se remaquillent :

> « Les élèves de 3e en cours d'acrogym d'un collège de banlieue, vont dans les vestiaires pour se changer. Les garçons sont prêts en cinq minutes. Il faut le triple de temps aux filles qui s'enferment à clefs. Les garçons tenteront d'ouvrir la porte en vain. Les filles sortent enfin sous le regard moqueur des garçons. Il y a un grand miroir dans le gymnase. Les filles s'y mirent pour arranger leur coiffure et vérifier leur tenue. Les filles demandent souvent à aller aux toilettes. ».

L'exclusion massive des filles, leur relégation à des « coulisses » dans la « maison des hommes » semble les conduire à « faire corps », ce qui se traduit par des rapprochements physiques entre elles : elles se coiffent les unes les autres, se touchents, se tiennent… Ce comportement est source de moqueries de la part de l'autre sexe. Nous avons entendu par exemple un élève de 3e, dans le collège de

quartier populaire, traiter de « gouines » deux filles qui étaient proches physiquement.

Cet article visait à mettre en évidence les modalités de construction de la « maison des hommes » que représente l'EPS. Bastion de la virilité à l'intérieur de l'espace scolaire, lieu privilégié de légitimation des représentations essentialistes de la différence de sexes, espace de socialisation corporelle, en EPS on fabrique des hommes. Mais selon que ces hommes proviennent de milieux populaires ou de milieux favorisés, les procédés de fabrication varient, notamment dans leurs modalités d'exclusion du féminin. Ainsi, dans les établissements en quartier populaire, l'expression de la domination masculine se manifeste plus violement que dans les établissements de centre-ville. Cependant, violence symbolique et violence physique travaillent profondément tous les apprentissages en EPS selon des logiques de valorisation de la puissance, de la résitance mais aussi de la capacité à s'imposer et à « en imposer » issues des codes viriles. La stigmatisation du féminin ne fait défaut dans aucune configuration et l'assignation des filles à des espaces subalternes et périphériques de la « maison des hommes » constitue une constante dans tous les contextes observés. Au final, les observations que nous avons menées montrent des variations dans les modalités d'exercice de la violence masculine selon les contextes mais une présence de celle-ci dans les différentes configurations. Notons cependant qu'alors que dans les établissements en « centre-ville » aucun autre forme d'appartenance sociale ne vient concurrencer les appartenances de sexe, en quartier populaire, les filles s'inscrivent dans des solidarités ethno-culturelles avec les garçons de « leur groupe ».

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLPORT, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA, Addison-Wesley.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.

BAUDOUX, C. & ZAIDMAN, C. (Dir.). (1992). *Égalité entre les sexes, mixité, démocratie*. Paris : L'Harmattan.

BAUER, M. & GASKELL, G. (1999). Towards a Paradigm for the Study of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. *29*, 162-186.

BEN-ASHER, S., WAGNER, W. & ORR, E. (2006). Thinking groups: Rhetorical enactment of collective identity in three Israeli Kibbutzim. *Asian Journal of Social Psychology*. *9*, 112-122.

BIERNAT, M. & MANIS, M. (1994). Shifting standards and stereotype-based judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*. *66* (1), 5-20.

BOURDIEU, P. (1998). *La Domination masculine*, Paris : Seuil.

BULLETIN OFFICIEL SPECIAL. (2012). Évaluation de l'éducation physique et sportive aux baccalauréats de l'enseignement général et technologique. Liste nationale d'épreuve et référentiel national d'évaluation. 5.

CAMILLERI, C. (2007). Identité et gestion de la disparité culturelle : Essai d'une typologie. *In* Camilleri, C. (2007). *Stratégies identitaires* (85-110). Paris : Presses Universitaires de France.

CAPDEVILA, R. (2011). *Transectional identities: The work of boundaries in constructions of identity*. Paper presented at the Conference of the International Society for Theoretical Psychology, Thessloniki, Greece.

CROCKER, J., VOELKL, K., TESTA, M. & MAJOR, B. (1991). Social stigma: The affective consequences of attributional ambiguity. *Journal of Personality and Social Psychology*. *60*, 218-228.

CROCKER, J., MAJOR, B. & STEELE, C. (1998). *The handbook of social psychology*. New York : McGraw-Hill.

DEVINE, P. & BAKER, S. (1991). Measurement of racial stereotype subtyping. *Personality and Social Psychology Bulletin*. *17* (1), 44-50.

DUGAS, E. (2004). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles. *Revue Française de Pédagogie*. *149*.

DURU-BELLAT, M. (1990). L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ? Paris : L'Harmattan.

DUVEEN, G. (2001). Representations, identities, resistance. *In* Deaux, K. & Philogene, G. *Representations of the social: Bridging theoretical tradition* (257-270). Oxford : Blackwell.

FAURE, S. & GARCIA, M.-C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue Française de Pédagogie*. INRP. 144, 85-94.

FAURE, S. & GARCIA, M.-C. (2005). Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques. Paris : La Dispute.

FOUCAULT, M. (1993). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

GARCIA, M.-C. & VIGNERON, C. (2006). Le cirque à l'école des "banlieues", *Agora Débats/Jeunesse*. *40*, 32-49.

GODELIER, M. (1996). La production des Grands Hommes. Pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée. Paris : Fayard.

GUILLAUMIN, C. (1972). L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel. Paris : Mouton.

HERITIER, F. (1996). Masculin, Féminin. La pensée de la différence. Paris : O. Jacob.

LENTILLON, V. & TROTTIN, B. (2005). Relations éducatives en éducation physique et sportive et perceptions chez des collégiennes et des collégiens. *Éducation et francophonie* (www.acelf.ca). *1,* Vol. XXXIII, 61.

LLOYD, B. & DUVEEN, G. (1992). *Gender Identities and Education: The Impact of Starting School*. Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf. Cambridge : Cambridge University Press. Trad. (1990). *Social representations and the development of knowledge*.

MARTIN-BRETEAU, N. (2010). « Un laboratoire parfait? » Sport, race et génétique : Le discours sur la différence athlétique aux États-Unis. *Sciences Sociales et Sport*. *3*, 7-43.

MCKAY, J. & LABERGE, S. (2006). Sport et masculinités. *Clio*. *Histoire, Femmes et Sociétés*. *23*.

MOLONEY, G. & WALKER, I. (2007). Introduction. *In* Moloney, G. & Walker, I. *Social Representations and Identity : Content, Process and Power*. New York : Palgrave Macmillan.

HOWARTH, C. (2010). Revisiting Gender Identities and Education: Notes for a Social Psychology of Resistant Identities in Modern Cultures. *Papers on social representations, 19*, 8.1-8.17.

MONTERO, M. (2007). The psychology of liberation: From politics to ethics and back. *Political Psychology*. *28* (5), 517-534. Bhavnani and Donna Haraway, 12 April 1993, Santa Cruz, California. Feminism & Psychology: An International Journal, 4 (1), p. 19-39.

MOSCONI, N. (Dir.). (1998). Égalité des sexes en éducation et formation. Paris : PUF.

ORR, E., SAGI, S.& BAR-ON, D. (2000). Social Representations in Use: Israel and Palestinian High School Students, Collective Coping and Defense. *Papers on Social Representations,* 9, 2.1-2.2.

SAINT-MARTIN, J. & TERRET, T. (2005). Quand le genre s'apprend… *In* SAINT-MARTIN, J. & Terret, T. (Dir.). *Sport et genre*, Vol. 3. Paris : L'Harmattan.

STEELE, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance. *American Psychologist*. *52*, 613–629.

TAJFEL, H.& TURNER, J. C.. (1986). The Social Identity Theory of Inter-Group Behavior. *In* Worchel S. & Austin, L. W. *Psychology of Intergroup Relations* (7-24). Chicago: Nelson-Hall.

TERRET, T. ; COGERINO, G. & ROGOWSKI, I. (2006). Mise en place de la mixité en EPS et expertise professionnelle, *eJRIEPS 9* (http://www.fcomte.iufm.fr/).

TISSOT, S. (2007). L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique. Paris : Seuil.

VIGARELLO, G. (2004). *Le Corps redressé*. Paris : A. Colin.

VIGNERON, C. (2005). Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons. *In* Cogerino, G. (Dir.). *Filles et garçons en EPS* (61-99). Paris : Éditions Revue EPS.

WIGGINS, D. K. (1997). *Glory bound: Black athletes in a white America*. New York : Syracuse University Press.

ZANCARINI-FOURNEL, M. (2004). Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976). *In* Rogers, R. (Dir.). (2004). *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents* (25-32). Lyon : ENS Éditions.

ZITTOUN, T. (2012). Lifecourse. *In* Valsiner J. *Handbook of Culture and Psychology* (513-535). O

MISE EN SCENE DU CORPS ET REMANIEMENT IDENTITAIRE A L'ECOLE : EPROUVER, SE TOUCHER, SE MONTRER

JEAN-PIERRE DURIF-VAREMBONT

En milieu scolaire la quête identitaire et le remaniement narcissique des adolescents se font dans le système de contraintes institutionnelles propres à ce milieu mais aussi spécifiquement à chaque établissement qui régule à sa manière les comportements et la vie émotionnelle et affective des élèves. Le traitement identitaire et narcissique de ces adolescents passe essentiellement par une mise en scène de soi non seulement à travers le langage mais aussi par l'intermédiaire des postures et des attitudes corporelles sous le regard constant du groupe des pairs bien différente selon le genre et avec des variantes selon le milieu social d'origine et la culture de l'établissement.

Dans les établissements observés, cette expression des corps sexués à travers les postures, le port des vêtements et des accessoires se fait sur une ligne de clivage bien marquée entre les garçons et les filles selon des modèles sociaux de virilité et de masculinité. Ce clivage correspond pour nous à une nécessité psychique pour l'adolescent de se construire en sortant de la confusion et de la crainte d'une certaine indifférenciation des sexes (Lesourd, 2009) mais il est sans doute accentué à l'école comme il l'est dans toutes les espaces de contraintes comme le propose Marie Duru-Bellat (2012) : « La mixité, écrit-elle, durcit l'impact des stéréotypes. À l'école ou dans la vie professionnelle, mettez ensemble des hommes et des femmes, chacun jouera son rôle ». Les moments en dehors de la classe se sont prêtés à des observations privilégiées de ces mises en représentation genrée du corps et nous permettent de mettre en évidence la socialisation différentielle des filles et des garçons dans le cadre scolaire (Lemel et Roudet, 1999).

Nos observations, somme toute sur ce plan assez cohérentes avec le discours des chefs d'établissements rencontrés, nous permettent de mieux connaître les dimensions de mise en scène de la corporalité des élèves dans le travail psychique de traitement du pulsionnel, de remaniement identificatoire et narcissique mais aussi dans le processus de sexualisation genrée. Nous pouvons les résumer en quatre aspects.

TRAITEMENT DU CORPS : CONTENANCE ET REASSURANCE NARCISSIQUE

Tous les élèves, garçons et filles n'arrêtent pas de se chercher, de se toucher, de s'éprouver corporellement, essentiellement entre jeunes de même sexe. Le corps post-pubertaire de ces adolescents se transforme et le bombardement pulsionnel entraîne chez eux un sentiment d'étrangeté et un vécu de morcellement disharmonieux, comme le montrent les travaux des psychanalystes de l'adolescence (Gutton, 1991, par exemple). On peut faire l'hypothèse que cette recherche d'éprouvés corporels et de sensations permet de retrouver une réalité corporelle et assure une fonction de contenance, mais qui passe par des modalités différentes selon les sexes.

Les postures et les éprouvés corporels des garçons

Selon les lieux et les moments, les garçons montrent leur puissance par leurs performances physiques et leur habitus corporel : jambes écartées et bien ancrées par terre, la poitrine ouverte et exposée, le visage tourné vers l'avant, ils prennent de l'espace et se font voir. Ils s'assoient à table avec les jambes écartées, bras croisés devant la poitrine, ils feignent le rejet, le manque d'intérêt. Ils se provoquent verbalement avec des blagues ou physiquement dans une sorte de défi permanent car pour les garçons la construction identitaire passe par la rivalité avec les autres garçons tout autant sinon plus que de se comporter en macho avec les filles. S'affirmer dans l'espace passe aussi par le fait de le remplir par le volume sonore en faisant beaucoup de bruit, ce qui a été beaucoup observé avec des variantes selon les établissements. Ces comportements sont similaires à ceux décrits en psychodynamique du travail par Christophe Dejours (1999) sous le terme de « parade virile », terme que nous reprenons volontiers pour rendre compte des comportements d'affirmation de soi des élèves garçons.

L'affirmation identitaire passe ainsi par une expression socialisée par l'appartenance à un groupe et à un milieu social : on affirme sa domination selon des modalités différentes selon qu'on est dans un collège de banlieue défavorisé ou dans un lycée d'excellence en étant issu d'une famille aisée.

> Ainsi Jean : grand, fin, blond, yeux bleus délicats, montre chère, vêtements branchés, exprime son appartenance à un groupe qui a l'habitude du pouvoir par une certaine indifférence et une sûreté de lui-même ; les autres garçons le respectent, il est « cool ». Quand je le vois sur le campus il a toujours sa bande d'amis « eh les gars vous faites quoi là ? On mange au self ? ». Il glisse quand il marche, une forte estime de soi sort de lui.

La posture et les attitudes corporelles traduisent ainsi des barrières presque infranchissables entre classes sociales. À l'évidence, au lycée privé, il y a des élèves qui ont les codes de la classe « dominante », sans faire d'efforts. Lorsqu'ils tentent de le cacher en jouant les caïds, ça ne trompe personne ; ils ne peuvent appartenir à un autre milieu. À l'inverse, il y a des élèves qui viennent de la classe « dominée » et tentent de cacher leur milieu d'origine mais cela ne marche pas non plus. Des deux cotés, cela transpire. Les codes sont inscrits dans les corps, dans les attitudes les plus banales et anodines.

L'affirmation de la virilité s'exprime par une corporéité particulièrement agitée chez les garçons. Les moments en dehors de la classe se prêtent à une observation privilégiée du corps, une agitation corporelle surgit plus particulièrement chez les garçons que chez les filles et encore plus fortement au lycée professionnel. Nous y avons observé par exemple comment dans les couloirs, dans la cour de récréation, au self, les garçons se touchent, se taquinent, se donnent des faux coups de pieds, se lancent des défis. Dans une « Battle d'Hip Hop » ou en cours de sport, les exercices comportant un aspect de compétition sont pris très au sérieux par les garçons et beaucoup plus en termes de jeu par les filles. Les garçons s'observent par rapport à leur niveau d'aptitude, se mesurent les uns aux autres en se lançant des défis qui les motivent et prouvent qu'ils sont capables.

Les garçons adoptent pour la plupart les codes normatifs de la masculinité hégémonique où les enjeux d'affirmation virile et d'évitement de la honte sont majeurs : le masculin est confondu largement avec les valeurs sociales de la virilité et ses effets de domination : domination des autres garçons dans la rivalité, domination des filles par l'emprise, domination des supposés non virils par leur rabaissement et leur exclusion en tant que figures repoussoir (le pédé, le handicapé mental). Dans le contexte scolaire, l'expression de la sexualité est particulièrement sensible à la possibilité de la honte sociale, c'est-à-dire au regard d'autrui et à son jugement qui fonde l'identité en référence aux idéaux de groupe. Un des meilleurs moyens d'éviter la honte et la mauvaise réputation n'est-il pas l'accrochage aux stéréotypes normatifs du groupe d'appartenance selon une ligne de clivage genrée ? En niant les différences au sein d'un groupe, le stéréotype impose sa norme : « en ce sens, les stéréotypes présentent une fonction normative en stigmatisant les déviances qui pourraient exister dans les comportements d'hommes ou de femmes qui ne correspondraient pas au stéréotype dominant » (Gaborit, 2009 : 22)

Voici l'exemple d'un cours portant sur la pratique de la boxe française.

> Les élèves doivent se mettre par deux. Ils restent en groupe non mixte. L'un doit être la cible et l'autre celui qui frappe. Les garçons veulent tous être celui qui frappe, à savoir

celui qui est actif, qui tape, par extension qui a le pouvoir. Les filles ne se posent pas la question. Et lorsque les filles et les garçons se retrouvent adversaires, le contact prend la tournure d'un rapport de force de la part des garçons. Ils prennent de suite le dessus, ne laissant aucun champ libre à la fille. Alors que les filles entre elles sont plus dans la pratique d'un exercice que d'une compétition.

Autre exemple typique :

en cours de natation, l'ensemble des garçons porte le même style de maillot, un short moulant semblant représenter une norme dont personne n'ose s'écarter. Effectivement, ceux qui sont musclés se baladent au bord de la piscine les jambes écartées et bien ancrées par terre, la poitrine ouverte et exposée, le visage tourné vers l'avant. Ils prennent de l'espace, ils l'approprient et s'approprient le regard qui leur est porté dessus aussi. Tout se passe comme s'ils avaient intégré un droit de se montrer, de s'afficher au regard parce qu'ils rentrent dans les normes et les idéaux de leur groupe. Ils renforcent ainsi leur narcissisme fragile. Ceux qui ne s'approprient pas ces normes de masculinité, ici en termes sportifs, en sont conscients et semblent s'auto catégoriser comme appartenant au groupe des garçons « moins virils ».

Pas de différence en ce qui concerne la recherche d'éprouvés corporels entre collège privé et public, de centre-ville ou de banlieue :

les élèves se touchent et se retouchent sans cesse… dans des corps à corps constants. Les garçons se bagarrent « pour de faux », j'en vois même à terre. Je ne ressens pas d'agressivité, juste le besoin de se toucher un peu plus fort, de se « titiller ». Je n'entends pas d'insultes. Beaucoup de garçons miment des bagarres, des combats de catch. Ils tombent à terre.

Même pendant les cours, les élèves se moquent entre eux, se tapent, se bousculent, se donnent des coups de pieds, toujours à la limite où l'éprouvé ressenti devient une agression : ainsi un élève s'est plaint qu'un autre élève soit venu se frotter à lui de façon « corps à corps » et pas de façon « bagarre ». L'éprouvé corporel, ambigu, contient toujours sa part d'érotisation possible et cet élève y est sans doute plus sensible que les autres.

Autre observation sur une attitude spécifiquement masculine dans une cour de récréation : Le phallus est exposé par les jambes écartées des garçons ou par le slip visible : exemple de Jean (garçon blanc, chemise à carreaux) qui s'étale par terre. Jambes entièrement écartées, genoux en l'air, il s'expose d'une manière que les filles ne font pas, elles n'ouvrent pas leurs jambes mais les croisent plutôt. Lui il se permet d'ouvrir la zone sexuelle de son corps, son visage dégage de la nonchalance. D'autres élèves adoptent des postures identiques, montrant leur domination de l'espace autant que des autres, jouant l'indifférence ou la provocation.

Pour les deux sexes, le remaniement identificatoire travaillé par le sexuel pubertaire passe par la question de ce qui manque à chacun et que la psychanalyse a théorisé sous le terme de la problématique phallique : l'adolescent est-il ce qu'il croit avoir ou ne pas avoir ? En avoir ou pas, montrer qu'on en la puissance sous

la forme d'un pénis toujours prêt et performant pour les garçons, sous la forme du pouvoir de la séduction pour les filles. **Il s'agit de montrer aux autres et de vérifier pour soi-même la possession de l'objet phallique** pour se réassurer vis-à-vis de l'angoisse de castration. Pour les garçons, cette préoccupation est essentiellement centrée sur le pénis et elle apparaît directement à certaines occasions. Ainsi lors d'un cours de physique en classe de 4ème :

> Il y a un groupe de garçons avec qu'une seule fille. Ils travaillent sur la prévention du VIH, pour cela, ils veulent faire un schéma et dessiner un préservatif mais ce qui les intéresse le plus c'est de dessiner un pénis. Ça les obnubile. Les garçons riront et ne feront que dessiner le pénis, se moquant de la forme qu'ils lui donneront : « Oh wallah ! Ton pénis on dirait un frigo ! Ah, il fait des petites gouttes ! ».
>
> Dans un lycée un élève a une blouse customisée : dessins, caricatures, etc. Il y a dessiné un sexe d'homme très visible. Le professeur ne dit rien.

En entretien singulier avec la psychologue ou l'infirmière (interviewées), les élèves font aussi part, mais avec une autre modalité d'énonciation, de leurs préoccupations post-pubertaires : la féminité, l'homosexualité, le port du voile, la petite taille du pénis, les problèmes d'érections permanentes sont des thèmes aussi souvent abordés que celui des résultats scolaires.

Les postures et les éprouvés corporels des filles

Les filles dans l'ensemble bougent moins mais s'éprouvent elles aussi corporellement : elles se câlinent, se font la bise, se touchent les cheveux. Il leur arrive de s'embrasser sur la joue avec fougue. Elles s'enlacent. Elles corrigent leur tenue. Dans certaines classes, ces filles s'assoient avec les jambes croisées comme des femmes adultes, sac à main de femmes posés sur leurs jambes. La recherche de contact s'accompagne d'une posture qui signale l'appartenance commune au groupe des filles comme le montre l'exemple suivant :

> Dans la cour, un groupe de filles attend l'arrivée de leur professeur. Elles sont trois, ensuite quatre, le cercle s'agrandit au fur et à mesure. Elles ne laissent pas chaque fille entrer dans leur groupe. Une fille traverse la cour seule, habillée de façon banale, sans un penchant visible pour les marques ou le luxe, sans un style esthétique marqué, elle est invisible. La tête penchée vers le sol, quand elle arrive à l'endroit où attend le reste de la classe, le groupe de filles ne la regarde pas, ne la salue pas. Elle n'appartient pas à ce groupe de filles très stylisées, les cheveux parfaitement décoiffés, les beaux manteaux en laine, les sacs à mains sur l'épaule. Deux autres filles traversent la cour et, à la différence de celle qui était seule, elles marchent le dos droit, posture marquant la confiance en soi des filles populaires aux yeux de leurs camarades. Le groupe de filles les salue et elles se glissent dans le cercle naturellement, elles sont des leurs.

Il y a un véritable « univers des filles » par lequel elles construisent leur socialisation sexuée (Delalande, 2003).

Les filles rejetées sortent du lot car elles semblent ne pas pouvoir jouer des accessoires propres à la mise en scène de la féminité et régulés par le groupe des

pairs. Elles reprennent alors à leur compte les codes de virilité des garçons, l'inverse étant plus rare: ainsi *une fille, « garçon manqué » se les approprie à tel point qu'une personne extérieure se méprend et la prend pour un garçon : elle ne se tient pas droit, marche le bassin en avant, la démarche saccadée, le jogging porté très bas. Elle renifle, passe souvent son doigt sur son nez, son look n'est pas recherché (pas de maquillage, cheveux longs pas coiffés)*. Dans une autre classe, une autre fille porte des cheveux courts, un vêtement noir, tee-shirt de hard rock et de grosses chaussures. Et c'est précisément cette fille qui n'est pas bien intégrée dans sa classe et se trouve faire l'objet de beaucoup de moqueries.

Contrairement aux garçons, les filles ouvrent rarement la zone génitale du corps en écartant les jambes, à plus forte raison lorsqu'elles sont (rarement) en jupe (ou mini-jupe parfois) mais croisent les jambes. Mais les filles aussi sont concernées par la problématique phallique comme l'exprime cette expression spontanée d'une fille rapportée par un professeur et qui n'est sans doute pas qu'une tournure de langage : « *une fille marchait avec un groupe de garçons et a dit " je m'en bats les couilles*". C'est le haut du corps qui est utilisé là où elles ont quelque chose à montrer sous la forme du décolleté suffisamment échancré, posant souvent problème aux enseignants quant à la limite du décent ou non, mais aussi aux autres filles comme le montre cette scène typique observée dans un lycée professionnel public en banlieue pauvre :

> Un groupe de filles assises ensemble font corps contre le reste des élèves dans la pièce. Elles se touchent les cheveux, partageant une certaine intimité féminine. Une enlève son pull laissant apparaître un décolleté plongeant ; sa copine la rappelle à l'ordre, sans doute non sans jalousie : « ça va t'as pas froid ? » « Non, j'ai chaud moi », répond-elle pour justifier son décolleté.

Les filles entrent dans le sexuel pubertaire par ce moment pulsionnel particulier (un des trois moments de toute pulsion[246]), celui du moment réflexif du « se faire voir » par autrui. Elles tentent ainsi de subjectiver leur féminité par le regard désirant des hommes (élèves garçons ou professeurs) selon un axe normatif de figures identificatoires déclinées sur une échelle sexualisée allant de la pute ou de « la vache » censée ne penser qu'au sexe à la vierge ou à la sainte (mère ou sœur) sacralisée comme fille asexuelle. Mais cette monstration s'effectue sous le contrôle du groupe des filles (et parfois des frères) qui régulent l'expression de la féminité à travers cet axe de normes sexuées, avec un pôle extrême « pute » auquel toute fille « trop » sexuelle serait assignée (ou menacée par cette attribution) et son pôle opposé « vierge » qui protège toute fille non-sexuelle de

[246] Les trois temps logiques de toute pulsion: actif (voir), passif (être vu), et réflexif (se faire voir)

tout jugement moral et de la stigmatisation dans une « réputation ». Cette incorporation de normes groupales est constante mais avec des variations selon la culture de chaque établissement scolaire, l'origine sociale et l'âge des élèves.

Les adolescents cherchent la reconnaissance des pairs, manière de réassurer le narcissisme et l'estime de soi, d'où l'importance de sauver la face devant le regard d'autrui dans une mise en scène de soi conforme aux normes du groupe d'appartenance, mais selon une ligne de clivage genrée : les garçons disposant de moins d'accessoires pour mettre en scène leur quête identitaire privilégient la parade virile là où les filles utilisent toute une panoplie d'insignes pour se montrer dans ce que Joan Riviere (1929) avait déjà repéré sous le terme de la « féminité mascarade ».

LA PARADE VIRILE ET LE DEFI DE RIVALITE ENTRE HOMMES

Relations hiérarchiques et situations de face à face

La parade virile consiste la plupart du temps à jouer les gros durs et à se montrer le plus fort dans un contexte de domination et de rivalité entre garçons retrouvés dans tous les établissements même si c'est avec des modalités qui tiennent compte du contexte de chacun. Parmi les nombreuses scènes observées, nous en présentons quelques-unes significatives.

> Au lycée professionnel. Dans une salle de classe, un des garçons maghrébins, très fin mais dans une attitude corporelle de dureté, bloque le passage entre deux tables pendant qu'il raconte une blague à un autre garçon. Un garçon beaucoup plus grand veut passer et le pousse « laisse-moi passer » ; « non ! » répond énergiquement le petit et il pousse le grand très fort, puis pousse un des autre garçons, lui aussi très fort. Je pense que ça peut partir en vrac très vite mais il blague en racontant comment en poussant le grand il s'est cassé lui-même une côte.

Un autre jour, un ancien élève, récemment expulsé entre dans l'établissement plein de bravade. Une fille S. blague avec lui et lui dit : « tu veut protéger Fatima ? » « je protège personne moi, juste ma famille » il est habillé avec soin, branché, casquette en paillette et écouteurs rouges, il dégage un air très fort de « je m'en fous » et de « je domine ce monde » en même temps qu'il ne semble pas être méchant, il fait un demi-sourire mais c'est évident qu'il se prend pour l'autorité suprême. Il ordonne à S : « Ouvre- moi les vestiaires ! » sans aucun signe de respect.

> Collège de banlieue. Les élèves entrent en classe avec beaucoup de bruit. Certains souhaitent se faire remarquer d'autant plus en présence de la chercheuse. Un élève J.

semble être une très forte tête. Il arrive en retard et accuse une autre élève de l'avoir semé dans les couloirs. Il se place devant l'élève et la regarde droit dans les yeux en la menaçant d'un coup de poing. Le geste mimé est violent. La fille proteste est dit que cela n'est pas de sa faute. Il donne un grand coup de pied dans le sac (qui se trouve à terre) de la fille.

Une autre fois dans même collège, un garçon vient prendre une chaise qui est sur le point d'être prise par un autre élève. Ces deux élèves se regardent droit dans les yeux et ni l'un ni l'autre ne cèdent, l'un essayant d'intimider l'autre. Le surveillant tranche et invite le premier à aller chercher une autre chaise. Celui-ci semble vexé de ne pas avoir « gagné ». Blessé narcissiquement, il reste prêt à en découdre pour reprendre le dessus.

Autre exemple dans un cours d'EPS : les garçons sont plus concentrés et pris par le versant compétitif des activités sportives. Il y a une agressivité latente. Deux garçons (H. et I.) vont même presque en venir aux mains. Ils se bousculent violemment et se font face, le torse bombé, comme dans un combat de coqs. Nous retrouvons dans ces exemples les situations de face à face théorisées par Goffman dans les rites d'interaction (1974).

Le regard de l'autre sollicité peut aussi devenir persécuteur quant il est pris dans une relation en miroir, ce qui peut amener certains adolescents à réagir violemment pour s'en dégager sous la forme d'un « qu'est-ce que t'as ? » :

> Je vois un groupe divisé en deux qui se taquinent dans un jeu de miroir : « tu me regardes comme ça enculé et je te casserai ! » menace l'un. Ils font semblant de se frapper, avec des grands gestes qui ne finissent pas en violence mais qui sont à la limite. Pour l'instant, ils ne font que semblant.

Affirmation virile et rabaissement d'autrui

Une autre manière d'affirmer sa virilité par la domination est de rabaisser l'autre par l'attitude corporelle de mépris et par le langage. L'autre peut être réduit à être un objet sexuel quand il est une fille, ce dont témoignent les qualificatifs les plus habituellement adressés aux filles : « Pute » ou « Vache ». Pour les garçons, leur emploi participe selon nous de ce rabaissement défensif de l'objet dans la vie amoureuse tel que Freud (1912) le décrivait pour certains hommes peu sûrs d'eux-mêmes et restés pris dans un rapport incestueux à leur mère, rapport réactivé dans leur relation à une femme.

Même nos chercheuses ont été prises dans des regards et des discours des élèves, et parfois de certains professeurs, les prenant comme objet sexuel, comme le montre cet extrait d'observations en lycée professionnel lors d'un cours d'EPS :

> Je discute avec les deux profs à coté de leur bureau pendant que les élèves se changent. Un groupe passe devant nous pour s'installer au bord du gymnase : « elle est bonne celle-là » dit un garçon noir au groupe, non pas à moi mais je pense qu'il sait que j'étais suffisamment près pour l'entendre. « Moi je suis trop vieille et Simone n'est pas

bonne, ils parlent de toi » déduit la professeure. « C'est celui-là qui te l'a dit mais tu n'étais pas censée l'entendre ». Elle m'indique un garçon qui, comme son groupe entier, se tient dans une posture de grand macho qui domine l'espace. À la fin du cours, quand ils repassent devant moi, il me regarde sincèrement comme si on était dans un jeu de séduction. Il manifeste le regard du désir d'un type qui me prend vraiment comme un objet. Je suis impressionnée qu'il ose montrer ce désir à une femme qui a 15 ans de plus que lui, dans ce cadre scolaire et devant les professeurs

Le rabaissement peut passer aussi par le complexe de supériorité sur l'autre étranger à sa classe sociale, et c'est particulièrement vrai dans le lycée d'élite alors que dans un lycée professionnel il peut alimenter le racisme ordinaire.

Main posée sur la hanche, les garçons prennent très au sérieux leurs interactions sociales, les études, l'atmosphère au lycée. Ils sont dedans, dans l'ici et maintenant et ils se comportent comme des versions miniatures d'hommes d'affaires plus âgés. Ils ont leur portables à portée de main, non pas pour se fuir, non pas pour les ramener ailleurs, mais pour rester au centre de l'activité sociale. Ils sont conscients d'appartenir à une élite sociale et pratiquent le rabaissement d'autrui sous une forme plus subtile que celle de l'insulte sexuelle, celle du mépris d'une classe sociale vis-à-vis d'une autre : « tu vas faire un BTS ! »

Cette réduction à l'objet peut passer aussi par la violence physique : Je vois une fille qui pleure. Elle m'explique qu'un garçon de sa classe a violemment poussé sa tête contre le mur et l'a fait saigner de la lèvre (elle porte un appareil dentaire). Cela a commencé par des petites bousculades puis le garçon s'est apparemment emporté. Elle paraît un peu abasourdie. Elle m'informe que cela fait 4 ans que ce garçon l'embête. La fille qui l'accompagne corrobore les dires de sa copine.

LES MASCARADES DE LA FEMINITE

Les codes vestimentaires renforcent les codes d'attitudes et permettent l'expression de soi par le partage des insignes comme objets narcissiques que les adolescents s'approprient pour se construire (Lesourd, 2005). Ils constituent des signes d'appartenance groupale mais aussi, selon les cas, des signes d'affirmation et de reconnaissance ethnique et de genre. Pour construire leur féminité, les filles disposent dans notre société de toute une panoplie d'accessoires avec lesquels elles jouent pour montrer et cacher les attributs valorisés de cette féminité.

Le vêtement, entre conformisme et singularité

Au collège de banlieue, les codes vestimentaires sont clairs et constants: aucune jupe pour les filles et beaucoup de jogging autant pour les filles que pour

les garçons. Presque tous portent des baskets. En même temps elles manifestent par leur habillement une sexualité pré ou post pubertaire et les enjeux identificatoires qui y sont liés:

> Je regarde les élèves filles et constate qu'il y a beaucoup de disparité entre elles, certaines font très jeunes, encore enfants et d'autres « très jeune femme ». Certaines plus âgées se maquillent et s'habillent plus sexy que les autres filles. Elles contrastent avec d'autres filles beaucoup plus « sages ». Je constate également l'âge ingrat : acné, voix qui mue, cheveux gras, etc.

Les marques (de sport par exemple) à la mode sont portées comme des insignes identitaires et d'appartenance à une classe sociale ou à un groupe.

Au collège plus chic, le code vestimentaire impose un nouvel uniforme : baskets en grande majorité, pas de jupes pour les filles mais des bracelets, des foulards imprimés « panthère », image de la femme fatale par excellence, des accessoires (dont le téléphone portable) qui font *partie intégrante de l'adolescent au féminin*. La quête identitaire passe par l'affirmation de soi à travers le vêtement et un look marqueur d'un style et d'une appartenance groupale catégorisée par une certaine mode : Bobos, BCBG, Fashionista, Lolitas et Nappy[247]. Même en collège privé, en hiver l'esthétique est plus importante que le froid, la quête d'identité l'emporte. Nous constatons la recherche constante d'identité à travers le vêtement. En lycée, Les filles ont un look plus apprêté que les garçons. Plus de jupes, de talons et de maquillages pour les filles qu'au collège. Les garçons ont un look recherché pour la plupart. Trois sortent du lot : deux ont les cheveux longs et un a une coupe afro et un look hippie. La mode est aux cheveux longs pour les élèves : très longs pour les filles, assez longs pour les garçons. Uniformité des vêtements : ils portent presque tous un caban avec capuche en fourrure

Le vêtement sert aussi à se faire remarquer et à se singulariser : une fille qui me semble un peu « rebelle ». Dans tous les cas, elle se fait remarquer autant par son attitude que par son aspect vestimentaire : un blouson qu'elle n'enlève pas et un pantalon bleu roi. Certains élèves s'affirment en s'opposant à l'enseignant, notamment sous la forme du refus d'enlever son manteau ou sa capuche pendant le cours, gardant son sac en bandoulière, refusant d'enlever les écouteurs des oreilles. **Ces accessoires sont aussi des protections, des refuges au prix de s'isoler et de ne pas suivre le cours** ! Beaucoup d'observations de refus des élèves d'enlever l'un ou l'autre de ses accessoires protecteurs, particulièrement en collège.

---

[247] Voir le livre de Géraldine de Margerie (2011). Dictionnaire du look : une nouvelle science du jeune, Paris : Robert Laffont

La coiffure des filles en collège est plutôt recherchée, avec la présence d'accessoires (barrettes, bandeaux, pinces, serre-tête). Les garçons ont des coiffures moins recherchées. Ils ont les cheveux plus courts et donc ne portent pas d'accessoires. Je constate tout de même que la coiffure est presque plus soignée qu'au collège privé. Les garçons ici mettent du gel dans leurs cheveux, ils disciplinent leur chevelure, alors qu'au collège privé, les cheveux sont plus longs et plus au « naturel ».

Le portable et les SMS sont des accessoires de contenance et des moyens de vérification des liens aux autres ; Ils permettent ***la confirmation incessante de son existence par l'autre.***

Je leur demande « À qui vous écrivez des SMS ? ». « À nos copains à l'extérieur, ou même à une copine qui est sur l'autre côté du lycée ou dans une autre classe. Ou même si on est en groupe et on a envie de dire une chose seulement à une personne, genre 't'as entendu ce qu'une telle vient de dire ?' mais on ne veut pas que tout le monde l'entende, ben on va écrire un SMS. » Elles ajoutent qu'elles ont « toujours Facebook ouvert sur le portable. »

Il nous semble de plus en plus que ces élèves existent, respirent par le biais de l'autre, d'un regard collectif. Comme s'ils n'existaient pas seuls en tant que sujets mais seulement par ce qu'ils projettent vers l'autre. Cette recherche constante de confirmation de leur existence par l'autre et les difficultés de séparation, contribuent fortement au comportement addictif avec le téléphone portable

Les filles cherchent donc de se faire remarquer en jouant des accessoires mais pas trop sous peine d'être stigmatisée comme fille aguicheuse et responsable du trouble des garçons. Le groupe des filles ne manque pas de contrôler bien plus efficacement que les parents la mise en scène de cette féminité mascarade : Une lycéenne interpelle une des chercheuses : *« mais madame vous avez vu il y a trois filles dans ce lycée qui se font remarquer, vous avez vu ? Talons, mini jupes, faux ongles, extensions de cheveux »*. Une autre ajoute non sans une pointe de jalousie : *« on n'a pas besoin de tout ça pour venir au lycée, elles le font pour se faire remarquer pour attirer le regard »*.

On le voit ici et dans maints exemples, la fonction normative du stéréotype intériorisé induit une autorégulation des jeunes eux-mêmes, renforcée par l'attitude des adultes qui transmettent le plus souvent à leur insu des représentations stéréotypées[248]. Cette régulation chez les filles passe notamment par le contrôle de leur comportement et de leur habillement qui doivent être « décents » puisque les garçons sont supposés ne pas pouvoir leur résister si elles sont « provocantes », chez les garçons par la pression du groupe d'être conforme à

[248] Voir la partie consacrée aux attitudes informelles du personnel éducatif

un certain modèle de virilité de type machiste. Une fille qui transgresserait les normes auxquelles elle est soumise *« fait sa belle »,* se donnant trop d'importance. Elle risque de faire l'objet d'un contrôle par ses paires ou par ses frères de sang ou de groupe qui parfois se disent prêts à la frapper pour la remettre à sa place.

S'inscrire au miroir, sur le corps et sur les objets

De fait, les filles sont perpétuellement préoccupées de leur apparence, se rajustent à tout instant, ne passent jamais devant un miroir, une vitrine de magasin ou une porte vitrée, sans y contrôler ou corriger quelque élément de leur vêtement, de leur maquillage ou de leur coiffure. Par cette préoccupation constante de leur image spéculaire, les filles reconstruisent leur narcissisme tout cherchant à vérifier, réflexivement et aussi réciproquement, que leur image est « correcte ». *Il y a un grand miroir dans le gymnase du collège. Les filles s'y mirent pour arranger leur coiffure et vérifier leur tenue. Les garçons ne le font jamais.*

> Un autre jour lors d'un intercours. Je vois des filles aux toilettes, elles se coiffent, se maquillent, se regardent dans le miroir- s'embellissent à deux.
>
> Au niveau de l'accueil du lycée, il y a un grand miroir mural. Toutes les filles s'y mirent en passant devant. Elles se recoiffent et ajustent leur tenue. Je n'ai pas vu de garçons le faire.

Le miroir peut parfois être l'adulte à qui l'élève demande un retour : une fille demande à la prof si elle est bien coiffée. La prof répondra que oui mais que cela aurait été mieux qu'elle eut les cheveux attachés. La fille avait en effet, les cheveux lâchés avec une petite barrette sur le côté.

Les garçons aussi construisent leur narcissisme, mais leur miroir est plus le regard de l'autre dans le défi et la transgression que le miroir plan : en cours d'EPS, *au lieu de se regarder dans la glace ils font quelque chose qui leur est interdit (et qui a été rappelé : toucher les appareils de musculation). Ils portent surtout les poids et ce en ayant pris soin qu'on les regarde.*

L'inscription et les marquages sont des opérateurs de la nomination symbolique nécessaire à la construction identitaire, aussi en cette période de remaniement, le besoin d'écrire sur son corps ou sur des objets apparaît chez beaucoup d'adolescents.

> Je regarde les mains des filles et constate qu'elles ont des dessins fait à l'encre. Certaines colorent également leurs ongles à l'encre. Je remarque aussi le besoin d'écrire sur ses affaires. Il y a beaucoup d'inscription sur les sacs, sur les trousses, parfois sur la peau ou sur le vêtement. Il y est écrit des prénoms ou le nom du pays d'origine (parfois sous le truchement du port d'un maillot d'une équipe nationale)
>
> Le garçon à côté de moi à une phrase écrite au stylo sur l'avant-bras intérieur : « I love everyone in the world ». La fille de l'autre côté a aussi une inscription au feutre rose : « Je t'aime mon choux à la crème » avec un cœur dessiné, Je regarde les autres mains et

bras, je ne peux déchiffrer mais j'observe des inscriptions à l'encre. Ces inscriptions ressemblent à des tatouages où les jeunes tentent d'inscrire quelque chose du réel de leur corps dans leur quête d'identité (Le Breton). Parfois, c'est de l'auto-inscription et parfois c'est un camarade qui s'en charge. Force est de constater que le corps est pris comme support d'inscription, mais aussi le matériel scolaire: le plus souvent des écrits sur les tables et les chaises. Le contenu porte le plus souvent sur le sexe, une rumeur faiseuse de réputation ou une déclaration d'amour.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Dejours. (1999). *Souffrance en France*. Paris, Seuil.

Delalande, J. (2003). La socialisation sexuée à l'école : l'univers des filles. *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence*. 51, 73-80.

Duru-Bellat, M. et al. (2012). *Les discriminations entre les hommes et les femmes*. Paris : Presses de Sciences Po.

Freud, S. (1912). Uber die allgemeinste Erniedrigung des Liebeslebens. Trad. (1969) Sur le plus général des rabaissements de la vie amoureuse. La vie sexuelle (78-91). Paris : PUF

Gaborit, P. et al. (2009). Les stéréotypes de genre : identités, rôles sociaux et politiques publiques. Paris : L'Harmattan

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit

Gutton, P. (1991). *Le pubertaire*. Paris : PUF.

Le Breton, D. (2013). La Peau et la trace : sur les blessures de soi. Paris : Metailié

Lemel, Y. et Roudet, B. (1999). Filles et garçons jusqu'à l'adolescence, socialisation différentielle. Paris : l'Harmattan.

Lesourd, S. (2005). La construction adolescente, au risque du lien social. Toulouse, Eres

Lesourd, S. (2009). Adolescents difficiles ou difficultés de la culture, In Morhain, Y., Roussillon, R. (eds). *Actualités psychopathologiques de l'adolescence*. Paris : In Press, 273-290

Riviere, J. (1929). *Womanliness as a mascarade*. Trad. (1964). La féminité en tant que mascarade. *Psychanalyse : revue de la Société Française de Psychanalyse*, *7*, 257-270. Réed. (1994). In : Hamon M.Ch. (Ed.). *Féminité mascarade*. Paris : Seuil.

REPONSES ET TRAITEMENTS INSTITUTIONNELS DES VIOLENCES EN MILIEU SCOLAIRE

JEAN-PIERRE DURIF-VAREMBONT, PATRICIA MERCADER

On va retrouver dans ce chapitre des éléments évoqués à un niveau plus national et politique par Viviane Albenga dans son chapitre sur la construction sociale et politique du problème. En effet, il s'agit de la mise en œuvre concrète et quotidienne des éléments qu'elle aborde sous l'angle des injonctions politiques et des politiques publiques.

LES CHEFS D'ETABLISSEMENT FACE AUX VIOLENCES SCOLAIRES

Dans un premier temps des entretiens, la violence est difficile à reconnaître dans son propre établissement : peu d'interviewés disent qu'il y a un problème de violences ou de la violence dans leur établissement, mis à part des cas de violence physique avérée et toujours présentés comme rares. Sans doute pour beaucoup la crainte de donner une mauvaise image ou une mauvaise réputation à l'établissement joue comme effet de minimisation dans des entretiens conduits dans le cadre d'une recherche universitaire mais la vraie raison semble ailleurs, c'est celle d'une vraie difficulté à établir des critères clairs et à en parler pour les raisons que nous allons développer par la suite ici. Ceux qui reconnaissent d'emblée des formes de violences le font d'abord en termes généraux: c'est surtout le cas des établissements ayant des élèves de milieu défavorisé et très défavorisé, mais pas tous. La formule typique employée évoque des *« incivilités constantes, verbales et physiques»*. Pourtant au fil des entretiens, dans quasiment tous les établissements, sont décrites des conduites violentes, de tous ordres, et les chefs d'établissement les qualifient comme telles même quand les élèves le nient. Globalement, il en ressort que la violence en groupe (à plusieurs) est pratiquement toujours intra genre (à l'intérieur du groupe de même sexe), la violence intersexuée étant plus individuelle. Mais il faut noter aussi la violence du groupe qui exerce une pression soit pour rendre conforme soit pour exclure (en faisant « la réputation » ou en « traitant » tel élève). Les violences verbales s'expriment

surtout entre élèves, très peu à l'adresse des adultes. La violence des élèves envers les professeurs est rarement physique. Elle s'exprime très peu par l'insulte directe mais plutôt par l'attitude (arrogance, refus de donner le cahier).

C'est surtout le décalage de perception entre jeunes et adultes sur les violences qui nous apparaît comme un élément essentiel à prendre en compte pour comprendre ces phénomènes et la crise de l'interprétation de leur sens possible, tel qu'il apparaît à travers le discours des chefs d'établissement que nous avons rencontrés. Nous nous attachons donc ici à montrer comment ces derniers interprètent les phénomènes de violence, liés ou non au genre, quels sont leurs critères pour la repérer et la différencier de comportements considérés comme non violents. Les explications ou attributions causales qu'ils donnent plus ou moins explicitement relèvent de plusieurs registres (psychologiques, familiaux, sociaux) et entrainent logiquement des modes de réponses individuelles et institutionnelles que nous interrogerons.

Le décalage de perception entre adultes et jeunes, une crise des critères de l'interprétation du sens des violences

Le décalage de perception s'explique d'abord par le décalage de discours entre adultes et jeunes sur les critères de normalité ou de banalisation de la violence : par exemple les élèves n'ont pas souvent conscience d'être violents car le langage ordurier ou la bagarre constituent pour eux des modes normaux de communication ou sont pris comme des jeux : le geste ou le mot n'est pas considéré par eux comme violent s'il est destiné à un pair du même groupe mai il le sera s'il s'agit d'un membre d'un exogroupe. C'est aussi l'intentionnalité et l'utilisation d'une arme qui sont pour eux les critères essentiels de la violence. En résumé, pour les élèves contemporains, il n'existe pas ou peu de critères objectifs définissant la violence car elle dépend du contexte. C'est le contexte qui différencie violence ou non, pas le mot ou le geste en eux-mêmes. : « *Le problème qu'on rencontre ici, c'est pas des problèmes de violence, c'est plutôt des problèmes de savoir-vivre.* » (LGT 27)[249] ; « *Pour les élèves, il y a violence si c'est intentionnel.* » (LGT 26) ; « *Je dirais pas que l'établissement… souffre de violence. Je veux dire, c'est un groupe. Les règles de vie en groupe ne sont pas forcément acquises par tous les élèves.* » (C 16). Ce décalage perceptif s'explique aussi par des formes de violence d'autant plus cachées qu'elles ne sont pas

[249] LP : lycée professionnel ; C : collège ; LGT : lycée général et technologique. Avec le numéro d'ordre.

conformes au schéma cognitif traditionnel assimilant violence à la violence physique. Ainsi en est-il des formes de pression groupale et de domination : « *On a le sentiment d'un établissement où les relations sont apaisées, plutôt bienveillantes. Pas de violence apparente, alors que la réalité de leurs relations c'est pas ça du tout. En réalité beaucoup et constante. Les élèves de ce type d'établissement ne conçoivent la relation aux autres que dans le rapport de forces.* […] *S'ils ne dominent pas l'autre, ils seront dominés.* » (LP 43).

Le premier critère concerne la violence physique sous forme de bagarres et de coups de poing ou de pied entraînant au moins une discussion avec remontrance, au plus une convocation chez le principal, voire passage devant un Conseil d'Education ou de Discipline Mais la différence est toujours faite entre l'élève turbulent, voire pénible, et celui qui agresse un professeur. Les « *petites* » violences entre élèves sont par contre très souvent banalisées, qualifiées de «*chamailleries*» et considérées comme «*naturelles*» quand il s'agit de garçons. À l'inverse, il est clair que la saillance d'une violence inattendue contribue à son repérage : ainsi la violence physique des filles est mentionnée comme un fait nouveau, les filles étant décrites comme capables de plus en plus de violences physiques graves, notamment entre elles. « *La première fois que j'ai vu deux filles se battre, c'est, c'est un déferlement de violence ! Il n'y a plus aucun contrôle, c'est terrifiant !* » Plusieurs interviewés soulignent ainsi que les filles, contrairement aux garçons, n'ont pas de codes pour se battre, et par conséquent pas de mesure. On peut se demander si ce caractère « impressionnant » des bagarres entre filles relève bien d'une réalité ou seulement de cet effet de saillance, une violence qui impressionne parce qu'elle est finalement peu conforme aux stéréotypes de la féminité.

Le deuxième critère de la violence est en effet clairement l'agression verbale ou physique (du moins ressentie comme telle) envers un adulte : mal parler ou mal répondre à un professeur est pratiquement toujours sanctionné : « *On a des élèves très turbulents, voilà, pénibles, mais qui sont assez peu dans l'agression envers l'enseignant* » (C4). : « *Les choses les plus graves sont plutôt des choses qui se passent entre un adulte et un gamin.* […] *Ça peut aller très loin. On fait des Conseils de discipline pour des insultes.* […] *Il y a peut-être un peu plus de garçons que de filles… qui sont sanctionnés pour des faits graves, des agressions verbales envers des professeurs.*» (C2, C9).

Le ressenti personnel constitue le troisième critère de repérage de la violence, particulièrement la violence verbale, sollicitant beaucoup plus des mécanismes d'identification et de projection. Or, les violences verbales entre élèves (insultes sexuelles, langage ordurier, injures), les plus nombreuses, restent pour beaucoup une énigme car le vécu de violence qu'elles entraînent pour les

adultes n'est la plupart du temps pas partagé par les jeunes, comme si les critères de la normalité et de la transgression n'étaient absolument pas les mêmes. Du coup, pour les chefs d'établissements, leur éprouvé de la violence n'est plus un critère légitime pour apprécier le caractère violent ou non d'un comportement, d'où le désarroi et un effet de crise pour un certain nombre d'entre eux. L'identification est mise à mal : ils ont du mal à reconnaître leur propre adolescence dans celle de leurs élèves tant les modes d'expression de sa traversée ont changé en une génération. Un tel décalage s'explique encore par la multiplicité changeante des conduites adolescentes en fonction du contexte institutionnel et groupal, l'éventuelle violence s'exprimant dans une structure de sollicitation sociale (Huguet, 1984), particulière, celle de l'école : d'ailleurs certains professeurs reconnaissent difficilement dans leurs élèves les jeunes qu'ils côtoient par ailleurs, comme si les adolescents en contexte scolaire n'étaient plus les mêmes qu'à la maison ou dans les activités du quartier.

Toute tentative de description objective de la violence se heurte au flou de la nomenclature et des degrés de qualification. Les critères d'appréciation de la violence ne sont pas tranchés nettement. Ils évoluent non seulement en fonction du contexte mais aussi de l'évolution de ce contexte: quand commencent insultes, menaces, bagarres, coups ? À quel moment l'incivilité devient-elle impolitesse ou violence verbale caractérisée? Est-ce en fonction de son destinataire ou de l'intentionnalité supposée de son auteur? Comment différencier les nouveaux comportements relativement acceptables de parade, de drague ou de défi des adolescents d'aujourd'hui des comportements violents intolérables ? Ces questions sont d'autant pour prégnantes que le souci majoritaire des chefs d'établissement est de veiller à ce qu'un début de comportement pas encore violent mais presque, ou l'étant seulement un petit peu, ne «dégénère» ou ne «dérape» en violence avérée qu'ils pourront plus difficilement arrêter ou gérer. Ceux qui observent de manière un peu attentive les élèves dans leur collège ou leur lycée, s'inquiètent en effet du risque de dérapage. Avant même de parler d'« *enchaînement de violences* », certains mentionnent des « *dérapages* » : « *un a regardé de travers* », ou, lors d'insultes à caractère sexuel « *pour s'amuser* » ou « *on rigole* », il arrive que « *celui qui subit explose* » (Collège 11) :

> « On est dans la bagarre, même dans l'insulte qui ne s'arrête plus, enfin ça peut être de la violence verbale, mais … c'est très difficile de faire la gradation. Ces, je vous dis, ces, ces mots et ces gestes qui nous apparaissent comme violents, ils sont quotidiens et ils concernent 90% minimum des gens scolarisés ici. [Elle est très banalisée ?] Voilà, c'est une… Alors, au point où c'en n'est pas de la violence, c'en est un code différent. Mais ce code différent ne se différencie pas de, du, du début de la vraie violence, c'est-à-dire que, c'est compliqué parce qu'on sait pas à quel moment ça dérape. Et donc du coup on a peu de moyens d'action, parce qu'on intervient évidemment chaque fois, mais quand on intervient, on n'est pas crédible, parce qu'on intervient sur un truc qui est banal. Ils ont pas besoin de l'intervention de l'adulte, ils règlent très bien ça tout seul. Et c'est en gros « mais de quoi,

> tu te mêles, quoi ? ». Et en même temps on sait qu'à un moment, ben ça va monter, et, et quel est le moment, enfin parfois ça va monter. Et, et quel est ce moment crucial où on doit intervenir avant que ça ne monte, on a beaucoup de mal à le repérer. Beaucoup, beaucoup de mal. […] Mais tous ces mots qui sont perçus comme très, très violents par …, enfin par nous tous, et ne se disant pas en face, eux ils les utilisent en permanence. Donc la plupart du temps, ils sont pas chargés de sens vraiment. Ils ont un sens mais c'est pas un sens agressif. Et parfois, exactement le même mot et dans une situation que nous ne voyons pas particulièrement différente, ces mots là sont agressifs. [Donc ça dépend du contexte] Ça dépend du contexte. […] Enfin pas toujours, quoi. Voilà. Et ça peut être agressif, et ça peut être mal vécu, et ça peut, à ce moment là, d'abord être perçu en soi comme une violence et générer une escalade de la violence. » (LP 39).

Pour nous, ces comportements ne sont pas si énigmatiques. Par exemple, l'évocation de certaines situations (LP39 et LP43) illustrent parfaitement les « rites d'interaction » et les situations dites de « face à face » théorisés par Goffman (1974), et reprises par exemple par Stéphanie Rubi (2005) ; d'autres situations font visiblement parties des stratégies de défi phallique ou de réassurance narcissique décrites par nombre de psychanalystes d'adolescents (Lesourd 2005, Rassial, 1996). Pour certains chefs d'établissements, notamment en lycée Pro, ces conduites et leurs enjeux pour les adolescents sont mis en lien avec la culture des milieux sociaux défavorisés. Pour d'autres (lycées GT), ce serait plutôt avec la culture maghrébine. Entre explication psychologique et facteurs sociaux, se profile cependant un jugement sur la violence elle-même selon trois degrés : normale (admise ou tolérée), transgressive (sanctionnée) ou pathologique (soignée). Se dessinent aussi progressivement, parfois en creux, les modes de compréhension de ses phénomènes, sous forme des attributions causales à la violence que nous avons recherchées à travers nos entretiens.

Attributions causales et modèles explicatifs de la violence en milieu scolaire

« *Il y a dix mille motifs liés à la violence* » dit un chef d'établissement. Motifs, déclencheurs, facteurs favorisant ou non le recours à la violence se combinent en effet de façon complexe dans un contexte scolaire qui exerce sa propre violence en tant qu'institution, avec les différents niveaux de souffrance institutionnelle (Kaës, 2003). Comme dans toute structure de sollicitation sociale, les phénomènes comme la violence ou l'ennui (Clerget & Durif-Varembont, 2005) résultent de la combinaison de processus psychiques individuels et groupaux, de phénomènes institutionnels et de facteurs sociaux et culturels. Il n'est donc pas étonnant que les explications ou attributions causales fournies plus ou moins explicitement par les chefs d'établissement relèvent de plusieurs registres (psychologiques, familiaux, sociaux) et entrainent logiquement des modes de réponses individuelles et institutionnelles que nous interrogerons.

Ajoutons qu'il n'est pas toujours facile de distinguer les attributions causales de la violence et les occasions ou les déclencheurs de la violence comme l'impunité, le malentendu du langage ou les difficultés d'expression, comme aussi les lieux et les temps du rythme scolaire. Ainsi, la météo ou le temps qu'il fait ne sont pas mentionnés dans les collèges comme cause mais comme moment où se produit plus la violence (4/16 des collèges). L'architecture des lieux est aussi parfois évoquée avec cette même ambiguïté : le rapport espace disponible/nombre d'élèves joue comme facteur d'excitation et de tension.

Attributions causales de la violence

Les chefs d'établissements, consciemment ou non, tentent d'expliquer les phénomènes qu'ils nous rapportent, qu'ils soient ou non liés à la mixité sociale ou à la mixité sexuelle, notamment sous la forme d'attributions causales de la violence. Nous les avons établies selon le niveau scolaire à partir d'une méthode d'analyse thématique du discours combinant lecture flottante et analyse de contenu systématique (Bardin, 1977). Elles se répartissent selon le tableau suivant, les pourcentages dans le texte étant indiqués pour faciliter la comparaison proportionnelle relative des réponses des interviewés en matière d'explication aux phénomènes de violence :

	Famille	*Arguments psychologiques*	*Stress, fatigue, examens*	*Facteurs sociaux*
Collèges : 16	12	21	2	7
Lycées G T : 11	5	10	10	1
Lycées Pro : 12	8	8	5	3
Total : 39	25	43	17	11

Les familles sont référencées comme la cause principale des problèmes de violences pour 64% des chefs d'établissements rencontrés: elles sont qualifiées de laxistes, en difficulté, en crise, complices (en collège et en lycée Pro), en difficultés, elles-mêmes parfois violentes (LGT). Au sein d'une argumentation plus psychologique, l'adolescence et la puberté sont ensuite le plus souvent mentionnées (41%) pour comprendre les comportements genrés, surtout en collège. C'est aussi en collège que l'influence du quartier et de l'environnement est le plus explicité. La pression des examens (17 sur 39) est une explication fournie surtout en lycée général. C'est un des rares moments où la part de l'institution est reconnue, la violence des professeurs n'étant abordée que 2 fois (en LGT) et une seule fois la mauvaise gestion par la hiérarchie d'un problème relationnel élève/professeur.

Nous avons tenté de proposer des catégories suffisamment synthétiques pour rendre lisible les réponses dans un tableau essentiellement comparatif. En fait les explications données par les chefs d'établissement pour comprendre la violence sont très variées et dépendent probablement de leur vécu et de leur formation beaucoup plus que de leur genre. Nous n'avons pas en effet observé de différences significatives entre les chefs d'établissement hommes et femmes sur ce plan là. Les uns et les autres évoquent aussi bien l'influence des images (internet, vidéo, télévision, publicités) que celui de l'architecture, de la configuration des lieux ou du temps qu'il fait, mais aussi parfois l'insuffisance de présence et de surveillance, le *burn out* et la fatigue des élèves, l'absence de morale, le racisme, l'influence du quartier, la pathologie de l'élève.

Les deux modèles explicatifs de la violence scolaire

Dans notre pré-enquête comme dans le travail de Viviane Albenga, cette grande variété d'explications nous semble cependant faire appel à deux modèles de compréhension, l'un du côté de la psychologie de l'élève (facteur interne), l'autre du côté de causalité environnementale (facteur externe).

Le recours à la psychologie individuelle est massif pour tenter de comprendre la violence, principalement dans trois registres :

- La puberté et l'adolescence : « c'est plus fort qu'eux, hein, il y a peut-être aussi un peu les hormones qui les travaillent, enfin, bon … c'est aussi l'âge, l'adolescence, où on fait exprès de se mettre en danger. On teste les limites, on voit jusqu'où on peut aller » (C16). « *Ils vont réagir de manière agressive, violente, et alors dans la relation avec les filles, ça s'exacerbe, parce que, il y a aussi l'enjeu de l'adolescence »* (C11). La violence est comprise comme étant aussi un effet de l'émergence de la sexualité adolescente, tolérée par beaucoup tant qu'elle ne dépasse pas certaines limites de monstration, surtout chez les filles soupçonnées à demi-mots d'être facteurs d'excitation et donc de perturbation : le corps et la sexualité féminine doivent s'exhiber avec modération ou se viriliser suffisamment pour faciliter la vie de tous et de toutes, particulièrement dans les filières professionnelles. Chez les garçons, la limite entre une vraie violence et une drague un peu lourde est souvent difficile à apprécier : « Certains garçons ont un peu une manière d'approcher [les filles] avec un peu de muscle. Un autre, très valorisé par les filles aurait plutôt tendance à taper sur les garçons que sur les filles, mais pour faire un peu le chef» (C1). « C'est un premier contact physique, dans un jeu de séduction » (LP39).

- Les enjeux narcissiques et identitaires ne sont pas mentionnés comme tels mais ils sont repérables à travers de nombreuses expressions dont voici quelques exemples typiques : *« Ils ont une susceptibilité très importante, les jeunes, et*

justement, ils, ils pensent toucher l'autre en le blessant, quoi. Et le, le, et puis surtout en l'isolant, le, l'exclure d'un groupe, l'exclusion d'un groupe, c'est le pire, hein. C'est le pire qui puisse arriver » (C1). *« Une partie de ces coups relève effectivement du jeu et une partie, à mon avis non négligeable, relève de la, du positionnement des élèves les uns par rapport aux autres. Qui est le plus fort ? Donc il y a le dominé et le dominant. Mais ça ne se dit pas ».* (LP 39). Plusieurs chefs d'établissement soulignent l'importance des rumeurs et des ragots faiseurs de réputation touchant l'élève ou sa famille comme facteurs déclenchant la violence en réaction défensive contre une stigmatisation infamante.

La violence verbale est interprétée comme une façon de se « traiter », peu importe de quoi, l'important étant le processus de traitement lui-même en tant que tel. En recourant à la projection et aux stéréotypies de genre, il exacerbe le narcissisme des petites différences sous la forme du sexisme ou du racisme. Cette expression adolescente de « traiter » a été rapportée de nombreuses fois par les chefs d'établissement ; il s'agit pour ces jeunes de traiter et de se faire traiter par le langage et par le regard porté sur son propre corps (le look pour se montrer, « trop », surtout quand il est sexualisé aux yeux des chefs d'établissement et qu'il s'agit des filles), ou sur celui d'autrui sous forme de remarque méprisante ou humiliante, dans une tentative incessante de démarcation de soi vis-à-vis d'autrui.

- La pathologie de l'élève n'est jamais évoquée en lycée Pro mais en collège et en lycée quand il s'agit d'expliquer des cas précis de violences sexuelles ou jugées graves (avec arme par exemple). Exemple type : « *Il y a eu des attouchements sexuels de la part d'un garçon sur une fille… c'est un élève un peu spécial qui relève d'un ITEP* (C1). « *Il y en a un dont je pense que c'est un petit peu la pathologie, c'est que, il fait bien l'idiot »* (C1).

Facteurs externes

Ils ont d'abord familiaux et ensuite sociaux

- L'influence du milieu familial. Les familles sont majoritairement mentionnées comme jouant un rôle dans l'émergence des violences en collège et en lycée Pro, beaucoup moins en lycée pour qui la pression des examens et des conseils de classe est une explication plus fréquemment mise en avant: 25 sur 39 évoquent en effet la responsabilité des familles dans l'émergence de la violence: la crise d'autorité ou la monoparentalité a des répercussions dans l'établissement, les parents sont laxistes ou complices, les familles souvent en crise, en difficulté, parfois elles-mêmes violentes. La violence est donc le résultat d'une cause extérieure dont l'effet se produit dans le milieu scolaire à l'occasion de l'imposition de limites dues aux contraintes de temps et d'espace ou de la

confrontation à l'autorité, mais aussi lorsque surgissent des conflits que les élèves ne sauraient gérer que sur ce mode là (Gaillard, 2005)

- Les facteurs sociaux et culturels (11/39 soit 28%), repérés par l'évocation de l'influence des quartiers sensibles ou de celle de la culture machiste, sont sollicités parfois pour comprendre l'origine de la violence : *« les élèves de ces quartiers et de ces milieux vivent en permanence dans la violence, le rapport de forces, il faut dominer, sinon on est dominé. »* (LP43). Mais les chefs d'établissement (surtout ceux des collèges) y recourent beaucoup moins quand ils tentent de comprendre l'origine de la violence que lorsqu'ils réfléchissent aux effets de la mixité et aux rapports garçons-filles. Ils s'en servent notamment pour expliquer la violence des filles, plus saillante pour eux car inattendue de leur part, et sans doute moins compréhensible en termes de psychologie individuelle : *« Ah oui vraiment, hein. C'est très net, heu. Toutes les jeunes filles qui nous ont posé des soucis de violence depuis le début de l'année, sont issues de milieux heu généralement défavorisés »* (C4). Le sexisme, nommé comme tel par seulement 2 interviewés mais évoqué autrement par d'autres, est toujours rapporté à un effet de culture, le plus souvent maghrébine ou religieuse, *« culture dans laquelle les stéréotypes de genre sont très forts »* (L20). Il en est de même pour les quelques situations de racisme évoquées. En collège, les violences sexistes sont aussi attribuées à la culture des médias censés beaucoup les montrer et donc les banaliser comme mode normal de relation entre garçons et filles.

Remarque conclusive sur les modèles d'interprétation : psychologie individuelle *vs* influence socioculturelle

Nos entretiens portait sur deux principaux aspects, l'un sur la mixité laissée à l'appréciation de chaque chefs d'établissement de l'entendre d'abord comme sexuelle ou comme sociale, parfois dans l'intrication des deux aspects, l'autre sur les éventuels phénomènes de violence. Les attributions causales concernant ces deux aspects se révèlent inversés : le modèle psychologique est prédominant pour expliquer les phénomènes de violences attribués à la puberté et aux problématiques psychiques de l'adolescence, le modèle social et culturel (maghrébin, de quartier) servant majoritairement pour comprendre les comportements liés à la mixité sexuée. Nous verrons dans le chapitre suivant comment ces modèles influent sur les prises en compte réelles des violences dans les établissements où nous avons conduit des observations.

TROIS NIVEAUX DE REPONSES INSTITUTIONNELLES D'APRES LES CHEFS D'ETABLISSEMENT : S'EXPLIQUER, SANCTIONNER, PREVENIR

Les entretiens avec 39 chefs d'établissement nous ont permis de repérer les principaux critères d'identification de la violence mais aussi d'avoir une première idée des réponses institutionnelles à la violence. Leur fonction de responsable hiérarchique en fait des interlocuteurs privilégiés pour avoir un premier état des lieux de la manière dont les établissements traitent les phénomènes de violence à travers notamment la plus ou moins grande sévérité des sanctions. Le niveau et la quantité des sanctions seraient d'une certaine manière de bons indicateurs de la réalité des violences dans un établissement scolaire. Même si peu de chefs d'établissement ont pu expliciter clairement une échelle de gravité des violences, elle apparaît au fil des entretiens en filigrane à travers l'échelle des sanctions mis en place.

Le traitement de la violence se fait en effet toujours en fonction d'une échelle de gravité qui tient compte de trois critères explicites.

- de l'intentionnalité supposée de l'auteur, c'est pourquoi il va lui être demandé de s'expliquer
- de l'impact de l'acte sur la victime (blessure physique, sentiment d'humiliation ou d'exclusion, consentement ou non) qui sera interrogée sur son vécu
- du nombre de fois pour l'auteur (première fois ou récidive), c'est-à-dire parfois de la réputation de l'élève

Même si certains, notamment dans l'enseignement privé, la refusent, une différence d'appréciation apparait aussi nettement entre la violence verbale et la violence physique, entre la violence entre élèves et celle envers un adulte qui est plus sévèrement et/ou plus immédiatement sanctionnée, alors que certaines formes de violences ne sont peu ou pas identifiées et traitées, comme celle des professeurs humiliants leurs élèves (2 fois en LGT et 1 fois en LPro), et encore moins la violence institutionnelle elle-même. Selon les établissements, certaines « petites violences » sont tolérées comme mode d'expression coutumier des jeunes entre eux ou au contraire immédiatement sanctionnées. Il n'est pas exclu non plus que l'appréciation de la sanction tienne compte aussi du genre de l'élève et des résultats scolaires : dans une précédente recherche sur l'ennui (Clerget, 2005), nous avions constaté qu'un élève qui s'ennuyait en cours était mieux toléré s'il était un bon élève par ailleurs.

Le traitement institutionnel se fait à trois niveaux: la discussion, la sanction, la prévention.

1) Le niveau des procédures qui privilégient la discussion et la recherche d'explications partagées : discussion avec le professeur ou le CPE, convocation chez l'autorité hiérarchique, convocation des parents, commission éducative, conseil de division, conseil de discipline. L'idée est de remplacer les actes violents compris comme résultant d'un déficit langagier par l'expression des émotions et des conflits. En lycée G et pro, cette proposition prend plus la forme d'ateliers artistiques (5/11) ou de groupe à thème avec l'intervention de spécialistes internes (infirmière, professeurs dédiés) ou extérieurs (associations, psychologues, médecins).

2) Le niveau des sanctions qui complètent la réponse à la violence interprétée comme transgression : avertissement, punition, réparation, exclusion temporaire ou définitive. Il s'agit de donner une limite au débordement et d'arrêter la progression de la violence tout en essayant de parler ce qui se met en acte dans la perspective de ce que certains appellent « la sanction éducative ». Il existe en effet différentes manières de répondre à la transgression qui n'ont pas toutes le même sens ni le même effet (Durif-Varembont, 2008) mais elles ne sont pas théorisées par les chefs d'établissement.

3) La réponse institutionnelle passe aussi par diverses activités de prévention très variables d'un établissement à l'autre. Selon la sensibilité et l'interprétation des équipes éducatives, sont privilégiées : l'éducation à la santé, à la vie sexuelle, affective ou à la citoyenneté (12 sur 16 collèges) mais aussi ces activités mises sous la rubrique de la Vie Scolaire. On fait de la psychologie tout en étant éducatif en proposant des modèles de comportements et des idéaux à atteindre et l'on retrouve derrière ces termes de « santé », « vie affective et sexuelle », « citoyenneté » les modèles explicatifs (la psychologie individuelle, l'origine sociale, les problèmes familiaux) que nous avons relevés mais qui restent cependant pour eux peu précis. La plupart des chefs d'établissement émettent en effet des doutes et font part de leurs incertitudes à propos des explications qu'ils donnent à la violence, parfois avec beaucoup d'hésitations, certains renvoyant ces explications aux spécialistes en charge de ce type de problème : infirmières, assistantes sociales, psychologues ou intervenants extérieurs compétents dans l'éducation à la santé, à la vie affective et sexuelle ou formés aux pratiques de médiation (Gaillard et Durif-Varembont, 2007). Nous en avons rencontrés quelques-uns après la période d'observations d'où nous pouvons extraire leurs avis sur le traitement institutionnel des violences et des rapports de genre. .Nous retrouvons les trois dimensions : s'expliquer, sanctionner, prévenir, dans les observations effectuées dans les cinq établissements.

LES REPONSES INSTITUTIONNELLES D'APRES-COUP

Ces observations au quotidien au sein même de l'activité pédagogique nous ont permis un repérage plus précis des modes de traitement institutionnel, à travers les principales procédures mises en place pour faire appliquer la loi mais aussi pour aider les élèves par diverses propositions éducatives ou de soins. Nous présentons ici à titre d'exemples significatifs la manière concrète de gérer les problèmes et les explications qui y sont associés. Deux grandes catégories de procédures institutionnelles sont utilisées : les procédures formelles prévues par les textes comme le Conseil de discipline qui apparaît toujours comme l'instance suprême, et les procédures locales sous forme d'autres Conseils alternatifs à celui-ci et dont les appellations peuvent varier d'un établissement à l'autre (éducatif, de discipline) selon l'objectif et le niveau de décision (avertissement, sanction éducative, proposition d'aide spécialisée, exclusion temporaire ou définitive). Dans un établissement par exemple, les transgressions sont gérées par le bureau de la Vie Scolaire devenue commission éducative où il est demandé systématiquement à l'élève de s'expliquer et de justifier son comportement.

Ce sont ces Conseils, résultats d'une volonté hiérarchique et d'une culture d'établissement, qui nous ont particulièrement intéressés car on y voit comment au quotidien les équipes éducatives gèrent les élèves posant problèmes.

Les Conseils, procédures locales de traitement des élèves à problèmes

Ces Conseils, censés être plus légers et plus souples que le Conseil de discipline, regroupent selon les situations, la hiérarchie, les personnels spécialisés dans le domaine éducatif (CPE) et médicosocial (infirmière, assistante sociale, Conseiller d'orientation psychologue), et selon les situations tel ou tel professeur concerné et l'élève incriminé. Deux exemples, un en collège et un en lycée professionnel, qui montrent beaucoup de ressemblances dans leur mode de fonctionnement :

Collège de banlieue : la réunion « Point élèves » pour partager les points de vue et proposer une solution

Au collège a été mise en place une réunion hebdomadaire portant sur les élèves posant problèmes**.** Personnes présentes : la Principale, le principal adjoint, les deux CPE (une femme et un homme), l'infirmière et sa stagiaire, et la conseillère d'orientation psychologue. C'est une procédure collective qui a ses avantages et ses inconvénients dans la mesure où chacun est invité à exprimer son point de vue au sein du groupe ainsi réuni tout en le faisant sous le regard

hiérarchique, ce qui limite la possibilité pour les adultes de remettre en cause leurs propres conduites. Le fait de passer les élèves un par un en revue favorise les interprétations de type « individuel », et parfois pathologisantes (quand une infirmière reprend comme parole faisant loi un diagnostic psychiatrique) ou psychologisantes. Néanmoins il s'agit d'un moment qui semble-t-il peut contribuer à souder l'équipe et à apaiser les personnels.

> La réunion se déroule dans une atmosphère conviviale dans une salle à côté du bureau du directeur adjoint. Elle commence par une discussion sur les élèves posant problèmes et leurs éventuelles sanctions : retenue, conseil de discipline, exclusion. Que des garçons, une seule fille est citée. La Principale tente de m'impliquer dans le débat en me donnant « l'historique » des élèves, les définitions des acronymes utilisés, etc. L'infirmière rappelle que la plupart des élèves cités sont hyper actifs et ont des traitements médicaux pour cela.
>
> Chacun prend la parole pour s'exprimer sur le cas de chaque élève.
>
> - On propose un PRE (Programme de Réussite Educative) pour un élève perturbateur, Luc[250].
>
> - Cas d'un autre garçon Yann: passé douloureux et famille déchirée. On ne l'exclura pas car pas souvent présent mais un jour de retenue en interne.
>
> - Jessy : a déclenché l'alarme et ne s'est pas présenté à la retenue. Il a déjà eu 3 exclusions pour violences. Proposition d'un conseil de discipline. On le considère comme un « caïd ».
>
> - Abdou: suffisant et dragueur. Proposition : une retenue
>
> - Zac: ne va pas bien, en dehors du système. Proposition : le mettre en relation avec des éducateurs de rue. Il n'a pas été à sa retenue.
>
> - Momo : ne s'est pas présenté à sa retenue. Proposition : la reporter.
>
> - Selim : retards et suspicion de trafic. Ne travaille pas. Proposition : retenue.
>
> - Fodel : absences
>
> - Zic: exclusion jusqu'au 11 janvier.
>
> - Nadja (la seule fille) : retards. Proposition : retenue

Ce passage en revue de quelques « cas » d'élèves montre bien comment, après un rappel des faits, une interprétation psychologique, médicale ou sociale est proposée sur le comportement de l'élève (« ne va pas bien », « hyperactif », « famille déchirée ») et module la décision en termes de punition, d'aide, de sursis. Cette psychologisation est surtout utilisée quand les adultes ne comprennent pas vraiment ce qui se passe, mais dans les conditions institutionnelles difficiles où ils travaillent, il s'agit surtout de remplacer l'explication des processus par un étiquetage.

---

[250] Les prénoms ont été changés selon le principe d'anonymisation des données

Une autre fois, lors de cette fameuse réunion « Point élèves » avec les mêmes personnels, le Principal adjoint distribue à tout le monde un tableau récapitulant les élèves difficiles et des commentaires sur leur comportement, leurs problèmes personnels, etc. L'idée implicite n'est-elle pas que la vie privée des élèves impacte leur comportement à l'école et que l'institution doit en tenir compte dans sa réponse mais le rapport logique entre le comportement et la décision est rarement explicité ? Ici, selon les cas il est proposé

- envoi à un spécialiste extérieur (orthophoniste, psychologue)
- un atelier d'écriture organisé par une association
- une information préoccupante
- la convocation de l'élève et de ses parents
- le renvoi en conseil de discipline
- la mise en dispositif réussite éducative
- l'envoi sur la COP
- la mise en place d'un tutorat

Lycée professionnel : le Conseil éducatif pour accompagner l'élève en difficulté

Il est issu d'un projet proposé et soutenu par la CPE en tant qu'alternative au Conseil de discipline. L'objectif est de mettre l'accent sur les possibilités d'accompagnement de l'élève en difficulté. Ce Conseil éducatif (aussi appelé parfois Commission Educative ou même Tutorat) est censé être comme diffèrent du Conseil de discipline que les professionnels critiquent comme trop souvent « inefficace » : en effet, il a lieu après que l'élève ait eu une série de problèmes au sein de l'établissement et ait été déjà expulsé pour quelques jours voire à plusieurs reprises. Le Conseil de discipline, pour la CPE est un moment de confrontation à l'autorité au cours duquel le ton peut monter (l'élève se fait crier dessus), ce qui peut être bénéfique pour certains élèves mais pas pour d'autres qui, estime-t-elle, ont « besoin d'autre chose ». Quand un élève a un comportement problématique, un absentéisme très fort ou un niveau très bas, il est donc convoqué devant un Conseil éducatif avant le Conseil de discipline, comme dernier recours avant l'expulsion définitive. On a là un exemple typique de bricolage local porté par le désir d'une ou deux personnes qui s'investissent chacune à leur manière dans leur mission éducative, oscillant toujours entre le pôle de la sanction et celui de la compassion.

> Pour l'instant je vois le Conseil éducatif comme étant un projet clairement issu de la CPE et nettement plus maternel, maternant, dans l'accompagnement et la prise en compte des points fragiles de l'élève. Au contraire, le Conseil de discipline est le Conseil qui vient de la Proviseure et de son Adjoint. C'est un moment d'expression de la plus haute autorité

de l'établissement. C'est un instant de discipline, l'élève est puni, il se confronte à la loi. Est-ce qu'on peut déjà parler de rôles sexués entre la CPE femme et le Proviseur-Adjoint homme, des interprétations sexuées de la discipline ?

Présent à ce Conseil éducatif, assis en forme d'un U : sur un petit côté, une professeure de mathématiques et la Conseillère d'Orientation Psychologue, sur l'autre côté, l'infirmière la CPE et le Proviseur adjoint, tous les trois face à l'élève, et sur le troisième côté, moi en face de la COP et de la prof. Pour un des Conseils, le Professeur principal de l'élève vient assister.

Donc six adultes en position d'autorité qui attendent que l'élève rentre pour entendre les propos du Conseil. C'est le Proviseur adjoint qui « gère » le Conseil, il est comme le maître de cérémonie, celui qui tient la parole et qui contrôle quand les autres parlent (les collègues inclus). Il démarre chaque conseil en se présentant et puis il fait un rappel à l'élève des raisons pour lesquelles il est considéré comme un élève problématique (exemples : « *tu déranges en classe, tu es insolent avec tes profs, tu es très souvent absent ou en retard, tu ne montres aucune motivation pour ta formation* »). Ensuite il rappelle son objectif en tant que Proviseur adjoint de sa scolarisation au sein d'un Lycée Professionnel.

Pour plusieurs cas il a cité le nombre de places disponibles dans la région dans cette filière précise et comment l'élève était privilégiée d'avoir eu une place même si ce n'était pas son premier souhait (donc rappel du contexte scolaire et institutionnel). Le Proviseur Adjoint demande au jeune d'expliquer son projet scolaire, de répondre à la question *« pourquoi t'es là, est-ce que tu veux ton CAP (Bac pro, etc.) ? »*. Dans le cas ou l'élève ne réagit pas clairement, le Proviseur adjoint monte le ton avec vigueur : *« OUI ou NON ? Non pas ouais ? ! Quoi ? Je t'entends pas, parle plus fort ». Il demande aux élèves de nous décrire ce qu'ils feraient une fois expulsé de l'établissement (en leur faisant savoir que s'ils continuent à se comporter d'une telle manière ils seront mis dehors). Il leur demande d'imaginer des alternatives à ce lycée : « qu'est-ce que tu va faire hein ? ». Son ton monte en intensité, il est sévère, clair, autoritaire. Son langage n'est pas le même que les jeunes, mais il me semble qu'ils se comprennent parfaitement. « Je suis clair ? Tu me comprends ? Oui ou Non? Réponds quand je te parle, je t'entends pas »*

À un moment donné il gueule carrément, il hurle sur un des élèves qui lui répond « *Mais monsieur pourquoi vous me criez dessus ?* ». Je regarde le Proviseur adjoint de près, il tremble de colère. Est-ce qu'il est excité ? Est-ce qu'il se décharge sur l'élève ? Est-ce qu'il pense que c'est la meilleure approche disciplinaire ? Est-ce efficace ? Quand il crie, aucun autre adulte ne parle ni ne fait du bruit, on est complètement et totalement en silence.

Un surveillant interrogé à un autre moment nous confiera qu'il lui arrive à lui aussi de crier même s'il sait qu'il ne devrait pas et que le cri est moins efficace que la compréhension de l'élève pour le discipliner. Il évoque tout haut le vécu de beaucoup d'autre, à savoir que le cri de l'adulte décharge la tension accumulé d'autant plus que les élèves savent les pousser à bout.

Après l'échange entre lui et le jeune sur son comportement et la menace de l'expulsion définitive, le Proviseur adjoint demande aux collègues si elles ont quelque chose à ajouter. Elles posent des questions sur sa motivation aux études, son cadre du travail, son désir de vivre avec ses parents et non pas dans un foyer…

Enfin, le Proviseur adjoint précise que l'objectif du jour est de l'inscrire dans le dispositif du tutorat qu'il décrit de la même façon chaque fois : « pendant 6 semaines tu vas rencontrer soit Mme T. (la CPE) ou un prof ou la COP pour faire le bilan de ton comportement et ton travail ». « Mais Monsieur je suis pas handicapé ! » a dit un jeune ; un autre objecte : «Mais je vois déjà une psychologue !? ». Le Proviseur adjoint précise que

c'est pour faire un bilan par rapport à sa vie scolaire : « on n'est pas la pour faire d'autres choses, nos compétences et objectifs sont par rapport au lycée, est-ce que t'es d'accord ? » (En sachant que l'élève n'a pas vraiment le choix de dire « non » à notre avis…) « Donc viens ici, on va signer le contrat » et à ce moment-là l'élève et l'adulte qui l'accompagne, vont signer le contrat.

J'observe que **les exclusions définitives sont affichées sur un mur** (depuis septembre il y en a eu 9- apparemment il y en a eu plus, mais il y a 9 affichées). D'après l'une des surveillantes « ça vient d'en haut » c'est la politique du Rectorat qui les oblige à les afficher.

L'exercice de l'autorité et la réponse aux transgressions se font sous le regard des collègues qui les jugent en permanence trop ou pas assez sévères et certains (tous ?) ont tendance à réguler leur comportement en fonction de ce jugement. Chaque corps professionnel joue son rôle comme il peut, en fonction des contraintes institutionnelles liées au statut mais, semble-t-il, croisées aux appartenances genrées. On repère aussi le côté « tribunal » de ces conseils, une certaine mise en scène de l'exercice de l'autorité par le dispositif spatial, sa composition, la manière de faire circuler la parole, le ton plus ou moins solennel, sans oublier les tentatives d'intimidation, l'usage de la menace, la sanction (proposition d'aide, punition). La palette des réponses montre bien comment le personnel oscille entre l'attitude compréhensive et la posture autoritaire : les faits de transgression lui étant rappelés, le jeune est plus ou moins sommé de s'expliquer, comme s'il avait toujours conscience de ses motivations à agir ou à ne rien faire. Les collègues sont appelés à donner leur explication et leur avis sur les propositions mais c'est l'autorité hiérarchique qui décide en dernier ressort, et ils le savent.

Du point de vue de l'élève, on peut imaginer que cette séance a d'abord un fort effet d'humiliation : la réponse « je suis pas handicapé » en donne un exemple. D'un autre côté, il est probable (comme le suggère la question « mais pourquoi vous me criez dessus ? ») que le jeune perçoit les contradictions de la situation, contradictions entre adultes, impuissance de cet adulte-là qui hurle, « tribunal » supposé « aider », etc. Le « contrat » par lequel on tente de faire appel à sa responsabilité comporte en fait, il ne peut pas l'ignorer, une part d'imposture puisqu'il n'a le choix, ni de refuser de signer, ni de négocier les termes de l'engagement, lequel engagement, d'ailleurs, ne semble pas réciproque (on n'a pas le texte précis du contrat, mais si l'on voit bien que l'élève doit s'engager à voir régulièrement tel ou tel adulte pour un « bilan », on n'a aucune indication que l'institution, elle, s'engage à quelque chose). Ce n'est donc pas authentiquement un contrat, dont on ne voit pas quelle serait d'ailleurs la possibilité entre un élève et l'institution qui le contrôle. Néanmoins, dans les institutions de prise en charge, cette idée de contrat est valorisée, sa pratique, qui consiste théoriquement à conclure des pactes de donnant-donnant avec les jeunes, est très répandue

aujourd'hui, alors que la question de savoir quels en sont les effets est tout à fait cruciale. Certains auteurs (Durif-Varembont, 2008 ; Legendre, 1990) ont argumenté que cette pratique donne l'illusion que les lois fondamentales peuvent faire l'objet d'une négociation entre partenaires égaux et libres, alors qu'elles relèvent en fait d'une transmission intergénérationnelle inéluctablement asymétrique même si parents et enfants sont également soumis aux interdits qui se transmettent (meurtre et inceste, et leurs nombreuses déclinaisons) ; or, l'interdit auquel les générations s'assujettissent ensemble comporte une dimension de promesse d'un vivre ensemble, de protection des jeunes, implique que l'adulte s'engage à assurer au jeune les conditions-même de sa soumission à la loi.

Entretiens et réunions informelles avec la représentante de l'autorité

La gestion des violences et des transgressions de fait aussi beaucoup de façon informelle et en continu sur une journée, soit sous forme d'entretiens individuels, soit sous forme de réunions en petit comité, avec toujours un représentant de l'autorité hiérarchique.

Entretien individuel

Dans ces entretiens où l'élève est surtout là pour écouter, la part de tolérance ou de bienveillance, et celle de la fermeté ou de l'autoritarisme, dépendent à la fois de la fonction hiérarchique et du style de personnalité de l'adulte.

> La Principale du collège s'entretient avec un élève surpris en pleine bagarre. Ce dernier semble calmé et présente ses excuses (c'est ce qu'il a fait auprès du surveillant qu'il avait insulté (apparemment sans qu'on l'y invite). Elle l'exclut 8 jours. Quand il sort du bureau, la principale me dit que ça n'est « pas un mauvais garçon». Ensuite, elle me relate le cas de la prof de sport qui était venue interrompre la réunion « point élèves ». Un élève aurait violemment poussé un autre lors du cours de sport. Ils étaient en train de courir. L'élève violent devait être jaloux de la performance de l'autre élève qui se surpassait a témoigné la professeure. Cette dernière a trouvé ce geste violent et très dangereux. La Principale me fait part de son désarroi quant au manque de mixité sociale dans son collège. Elle aimerait avoir des élèves de catégories socio-professionnels plus élevés aussi. Elle aimerait aussi «redorer » l'image de son collège. Elle déplore que certains parents voient d'un mauvais œil son collège à cause de la population maghrébine. Elle combat le racisme.

On le voit ici, la réponse institutionnelle est modulée par la compréhension psychologique, le jugement moral, la souffrance au travail des personnels.

> La Proviseure du Lycée professionnel, en quittant le self, voit deux jeunes qui rentrent dans l'immeuble dont un qui expire de la fumée. C'est évident qu'il a fumé une cigarette dans la cour, activité interdite. Elle lui demande ce qu'il faisait et puis lui dit très fermement qu'il doit l'attendre en dehors de son bureau « ne pars pas tant que je suis pas sortie ! On se comprend ? ! » Elle est d'un coup dure, sévère.

La principale ici, figure de l'autorité suprême est plus sévère que son adjointe. Dans un autre établissement observé, c'est le contraire.

Réunions informelles Proviseur/professeurs

Dans ces réunions, les participants peuvent profiter du caractère informel pour exprimer des points de vue éventuellement choquants, tester la manière dont ils sont accueillis. En ce sens, ces réunions ont éventuellement l'effet positif de permettre une pensée plus libre, qui autorise des choix plus souples et éclairés de stratégies éducatives.

> Je vais voir la Principale dans son bureau, elle attend des profs qui ont des soucis de discipline. Elle m'invite à participer à cette entrevue. Lorsque les trois profs arrivent (maths, français et SVT), elle leur demande si cela les dérange que j'assiste à la réunion. Elles n'y voient pas d'inconvénients. Elles se plaignent d'une classe de 3ème en particulier où il y a un noyau d'élèves difficiles. Les résultats sont mauvais et les bavardages intempestifs. La Principale propose une solution : venir en personne dans la classe « pour remonter les bretelles » aux élèves. Elle tient à ce que ce soit elle qui joue ce rôle de « mère fouettarde » dit-elle et pas les enseignants qui justement doivent garder leur sang-froid et privilégier la confiance, le respect, la transmission de leur discipline. Elle propose même de couper la classe en deux : faire un groupe de « forts » qui veut aller en Lycée général et un groupe de moins forts qui se destine au Lycée Professionnel. Elle sait que cette solution n'est pas très déontologique mais au moins pragmatique. Les professeures n'ont pas l'air très enthousiaste. Elles discutent du cas d'un élève qui a eu les félicitations et qui maintenant se comporte très mal. Elles parlent ensuite d'une élève qui n'est pas perturbatrice mais qui rit à toutes les blagues et perturbations de ses camarades.

On voit ici que la solution « non déontologique » ne sera pas adoptée, mais le fait de l'avoir évoquée semble faire évoluer la discussion vers moins de clivage, une plus grande relativisation des problématiques des élèves.

Le bureau de la directrice sert aussi de soupape pour les souffrances institutionnelles et de lieu de dépôt des doléances aussi bien pour les professeurs que pour les parents :

> Une élève fille de 6ème a frappé violemment une autre fille qui l'a insultée sur Facebook. Les parents de la fille violentée ont porté plainte, la mère a été convoquée au commissariat. Elle a appelé le collège en s'insurgeant du fait qu'elle n'avait pas été prévenue. La directrice prend rendez-vous avec la maman.

LES ACTIVITES DE PREVENTION

Les activités de prévention sont variables d'un établissement à l'autre même s'il existe des modalités officiellement instituées comme par exemple le moment

dit de Vie de classe dont le contenu réel dépend essentiellement de la manière de faire du professeur. Ainsi en collège de centre-ville, nous avons assisté à une Vie de classe expresse :

> La classe est plutôt silencieuse. Le prof demande s'il y a des remarques. Un élève Mohamed dit : « Oui, moi j'en ai marre, on dit qu'on est amoureux de moi ». Le prof ne prend pas trop cela avec importance et passe vite à un autre sujet. Puis, ils parlent du plan de classe qui ne convient pas vraiment aux élèves, il dit qu'il verra ce qu'il peut faire. Le cours sur la vie de classe n'a duré que 5 minutes.

On peut imaginer que cette plainte étrange, « on dit qu'on est amoureux de moi », prend l'enseignant au dépourvu. Du point de vue de l'élève, c'est sans doute bien frustrant[251] car cette plainte est probablement très sérieuse…

Parmi les activités de prévention observées, nous distinguons deux catégories : celles qui sont proposés à l'initiative d'un enseignant ou d'un CPE et celle relevant de intervention plus spécialisée des infirmières scolaires (ou d'une association) dans le domaine de la santé et de sexualité.

Les activités à l'initiative de l'équipe éducative

Ce sont des activités initiées par un ou plusieurs enseignants ou membre de l'équipe éducative intéressés à leur mise en place où l'information, la discussion et la rencontre jeunes adultes sont médiatisées par une activité artistique comme le théâtre ou la danse. Ailleurs, la prévention et la gestion des conflits passent par la mise en place d'ateliers de formation à la médiation par les pairs (Gaillard et Durif-Varembont,2007) ou d'autres formes de médiation, souvent sous l'impulsion d'un chef d'établissement ou d'un membre influent de l'équipe éducative, mais nous n'avons pas pu observer cette pratique dans les établissements observés. Ces actions peuvent permettre d'aborder les questions liées à la sexualité, à la mixité, à la violence et à l'agression sexuelle.

Battle hip-hop au lycée professionnel

C'est un surveillant qui, semble-t-il à sa propre initiative dans le cadre de sa responsabilité du « foyer », organise un « battle hip-hop », ou démonstration compétitive de danse. Il choisit les musiques avec les élèves, organise l'encadrement de l'événement…

[251] Et de notre point de vue de chercheurs sur la question du genre, ça l'est tout autant, car on aurait bien voulu savoir ce qui se cache derrière cette évocation d'une forme bien particulière de persécution genrée…

À la première séance observée, il y a dans la salle trente élèves dont seulement cinq garçons, et en revanche, à l'extérieur, se pressant la fenêtre, tout une petite foule de garçons excités. Les filles n'osent pas danser, celles qui se lancent s'interrompent au bout de quelques secondes ; ce sont donc les cinq garçons qui occupent la plus grande partie de la séance.

La deuxième séance oppose deux équipes chacune composée de deux garçons, les autres élèves (dont un tiers de filles) sont spectateurs. Après la compétition proprement dite, le vainqueur continue à danser avec un petit groupe qui l'entoure et l'admire, alors que les autres élèves présents rigolent entre eux. Et c'est à la toute fin de la séance que se déroule la scène analysée plus haut en termes d'interstice (Voir le chapitre *Identités hétéronormées à l'école : catégorisations contraintes et jeux interstitiels*).

On voit donc ici qu'une ouverture est possible, un dégagement même, à la faveur du plaisir et de l'investissement authentique du surveillant. Ce dégagement est évidemment tout relatif, et l'attitude du surveillant en question, qui fait l'objet de débats pédagogiques très vifs et tout à fait nécessaires et utiles, est bien loin d'être généralisable. Néanmoins, on peut voir à cet instant-là l'irruption d'une expérience un peu différente dans cet univers si rigoureusement normé.

Intervention d'une troupe de théâtre au lycée professionnel

C'est encore au lycée professionnel Senna qu'est organisée l'intervention d'une troupe de théâtre, cette fois à l'initiative de la direction puisque des financements sont nécessaires. L'intervention fonctionne sur un principe très comparable au théâtre-forum organisé en Seine St Denis par le Planning familial et discuté par Viviane Albenga plus haut. Les élèves ont fait des dessins (dans l'une des séances observées, le thème donné en consigne pour ces dessins était : « Garçons-filles, espace public espace privé »), les comédiens mettent ces dessins en scène, suscitent des commentaires et discussions à partir de leur improvisation, et invitent les élèves les plus impliqués à monter sur scène pour proposer une autre version de l'histoire.

Les élèves choisis pour monter sur scène refusent systématiquement et font semblant de ne pas vouloir quitter leur chaises, mais chaque fois ils y vont, en réajustant leur vêtement et leurs cheveux pendant qu'ils montent sur scène, les garçons toujours marchant lentement, très stylisé. Un garçon transpire si fort sur scène, les élèves disent « *t'as vu il transpire à mort !* » « *c'est grave !* »

Il y a un double mouvement chez les élèves. Ils se laissent aller ils participent avec excitation, ils semblent se sentir libres de s'exprimer avec leur propres termes utilisés par les comédiens (donc pas de censure des « gros » mots, pas de « morale »). En même temps, les élèves semblent résister, ils demandent quand l'heure sera terminée, s'ils peuvent partir, ils consultent constamment leur portables qui sont d'ailleurs interdits. De plus, il y a un effet de « loi collective » qui est régulée par certains élèves. Quand les comédiens ou bien les élèves proposent une nouvelle idée, une pensée critique, il y a systématiquement un élève qui crie une critique, qui déconstruit très vite cette idée. *« Enculé ! Pédé ! Elle est moche celle-là »* sont des exemples de mots qui sortent de la bouche des élèves, du fond de la salle, quand un acteur/élève se pose des questions ambivalentes. Un rappel à l'ordre

normatif face à une faille dans la logique linéaire. Les élèves se regardent constamment, comme s'ils voulaient toujours vérifier si leur voisin, leur groupe, légitimise leur réaction, comme si leur réaction était construite en fonction du groupe, du collectif.

Les garçons participent plus que les filles (ils sont plus nombreux aussi). La majorité des filles parlent entre elles, elles ne partagent pas leur opinion à voix haute et forte, elles restent discrètes entre elles. Par contre, il y a deux filles qui se démarquent par leur prise de place, elles proposent des opinions fortes et s'imposent devant le groupe comme font un noyau central de garçons, une par l'adoption des codes féminins (non sexualisés) et l'autre par des codes masculins.

On voit bien dans cette scène à la fois les réticences des élèves, liées bien sûr à l'effet de groupe mais aussi à la pudeur bien connue des adolescents qui ne parviennent pas à cacher leurs éprouvés, qui s'excitent et ne savent trop que faire de leur excitation. Les rires, les quolibets, expriment la gêne et le trouble liés aux évocations de la sexualité, on les constate aussi d'ailleurs quand on passe un film ou un documentaire aux élèves.

Mais on voit aussi comme ils sont désireux de se saisir de cet espace d'élaboration, c'est un début de symbolisation qui leur permet de dépasser (un peu) les stéréotypes qui les maintiennent dans un carcan. Le fait que les intervenants soient extérieurs, c'est-à-dire ne représentent pas pour les jeunes des objets déjà investis est pour beaucoup dans cette possibilité d'investissement, la médiation culturelle, l'ouverture sur l'imaginaire que donne le théâtre est aussi un élément très propice à une libération de la parole et surtout de la pensée, et donc à un début de symbolisation.

Groupes animés par des professionnels médico-sociaux spécialisés

Dans les établissements observés, ce sont particulièrement les infirmières qui animent des actions d'éducation à la santé et la vie affective et sexuelle. Ces actions sont aussi l'occasion d'aborder les relations entre garçons et filles (mais peu les relations entre partenaires de même sexe).

Selon le milieu social et l'importance des tabous religieux, les thèmes abordés concernent l'homosexualité (milieu défavorisé), la sodomie ou les différents types de pilule (milieu favorisé où les garçons, dit l'infirmière, sont plus souvent dans la provocation et le testing des adultes). L'infirmière intervient sur tout ce qui est toxicomanie, addictologie, les élèves ayant l'habitude de voir des infirmières intervenir sur ces sujets, comme si le côté médical donnait la légitimité et le décalage nécessaire par rapport aux professeurs. Mais sur les sujets dits sensibles comme la sexualité et la vie affective, il y a souvent délégation à des professionnels ou associations spécialisés. Une des infirmières de lycée interviewée compare avec son expérience avec les plus jeunes en collège qui sont plus dans des représentations pornographiques mais est frappée de voir comment

ces lycéens d'excellence se lâchent dans la provocation dès lors qu'ils sont invités à s'exprimer hors du cadre strict des cours habituels en allant voir derrière les apparences du « bon élève » :

> *Enfin voilà, quoi, on avait fixé le cadre et bien évidemment on ne parle pas de sa sexualité mais de la sexualité en général, dans sa toute sa dimension : affective, juridique, sociale, biologique et tout, quoi, donc, voilà et euh… Et moi je vous dis, j'ai été étonnée, je les ai trouvés très très provocateurs, parce que je pense qu'ils n'ont pas l'habitude, contrairement en banlieue, d'avoir des espaces de parole qui ne sont justement pas des cours et où les règles sont changées.*

L'infirmière est le lieu ressource pour gérer les suites traumatiques d'un suicide d'élève ou d'un décès d'un proche, les effets des ruptures sentimentales par SMS et du flou du rapport entre l'intime privé et l'espace publique

> *Quand on fait de l'éducation à la sexualité, on les prévient, on fait tout un travail sur la différence entre ce qui est publique, ce qui est privé, de ce qui est de la sphère privé, de ce qui est de la sphère publique, parce que les jeunes, ils n'ont pas forcément la notion de ça. On parle aussi de l'intime et tout, et euh, parce qu'ils peuvent se –on le sait, on l'a déjà vu, on a déjà eu des cas : le coup classique : c'est qu'ils font une beuverie –enfin une beuverie, c'est moi qui dit « une beuverie », on dit une soirée ou un anniversaire- ça tourne à la beuverie et ils se filment entre eux en train de faire des bêtises et tout, et combien de fois ça nous arrive, moi ça m'est déjà arrivé deux fois d'avoir des filles complètement laminées à l'infirmerie : « circule de moi des images de moi en situation très difficile sur Facebook ». Donc on les prévient surtout de ça.*

La professeure de SVT du même collège confirme *:*

> *Les élèves posaient des questions sur l'homosexualité, ils posaient des questions sur l'avortement, sur la contraception, sur la fidélité… Enfin, voilà, c'était beaucoup plus large qu'un cours d'éducation sexuelle, genre reproduction/contraception, qui est très restrictif, qui ne correspond pas…à leur vie*

Une autre infirmière, de lycée professionnel, a fait avec l'assistante sociale ce qu'elles appellent des séances d'éducation à la sexualité, qu'elle préfère appeler *« relations amoureuses », parce que ça englobe vraiment tous les champs, que ce soit social, culturel, biologique…*mais elle note une différence radicale avec son expérience en lycée général où les relations amoureuses entre élèves étaient plus cachés qu'interdites comme c'est le cas dans son établissement : *« il n'y a pas de relations ici, entre eux. Ils se le cachent, quoi. On ne peut pas avoir de relations amoureuses, ici, au niveau du lycée professionnel. C'est une spécificité que je n'avais jamais retrouvé en lycée général. Quand c'est en général, on ne se le cache pas, mais ici, ce n'est pas possible d'avoir une relation, que ce soit avec une fille ou un garçon. Impossible, ici. ».* Le tabou de l'homosexualité y est encore plus fort qu'ailleurs dans un milieu professionnel où la croyance en une virilité hégémonique (Connell, 1995) est accentuée par un espace de métier fortement monosexué.

Cette professionnelle fait part de sa difficulté à ouvrir les élèves à la discussion et à la remise en question de leurs représentations stéréotypées qui manifestement les protègent *: « Ah oui ! Dans leur tête, c'est comme ça ! Et d'ailleurs, ils ne comprennent pas pourquoi nous on fait des séances comme ça. On dit : « c'est un échange de paroles », Non mais c'est… Les choses sont « comme ça ». Ce n'est pas un espace de réflexion et c'est dur d'amener cette réflexion ».*

On le voit, que ce soit dans l'après-coup ou dans les activités dites de prévention, une prise de conscience et une meilleure formation des professionnels seraient nécessaire pour déconstruire la socialisation à la violence de genre, mieux répondre aux passages à l'acte transgressif et les aider à aider les élèves à subjectiver une identité en crise et une estime de soi fragile. Ils font souvent ce qu'ils peuvent sur le terrain, pris dans les bouleversements du pulsionnel post-pubertaire des élèves en pleine adolescence mais aussi dans les tensions propres à l'institution scolaire (programme, rythme, contraintes matérielles et géographiques).

L'enquête auprès des chefs d'établissements, nos observations et la série d'entretiens avec une dizaine de professionnels donnent des résultats assez cohérents sur la manière des équipes de gérer les rapports entre garçon set filles et les violences de genre. Les exemples que nous avons donnés nous ont permis d'apporter un éclairage partiel mais assez représentatif de la manière de faire appliquer la loi et de gérer les conflits au quotidien au sein de l'institution scolaire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris : Presses Universitaires de France.

Charlot, B., § Emin, J.-C. (1997). *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris : Armand Colin.

Clerget, J, Durif-Varembont, J.-P., Durif-Varembont, C., Clerget M.-P. (2005). *Vivre l'ennui, à l'école et ailleurs*. Toulouse : Eres

Connell, R. (1995). *Masculinities*. University of California Press.

Durif-Varembont, J.-P. (2008). La transgression et la structure de la Loi. *Pratiques Psychologiques, 14*, 57-66.

Gaillard, B. & Durif-Varembont, J.-P. (2007). *La médiation. Théorie et pratiques*. Paris : L'Harmattan

Gaillard, B., et al. (2005). Les violences en milieu scolaire et éducatif. Connaître, prévenir, intervenir. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Goffamn, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit

Huguet M. (1984). L'ennui et ses discours. Paris : Presses Universitaires de France.

Kaës, R. (2003). L'institution et les institutions. Paris : Dunod

Legendre P. et Legendre A. (1990). Filiation. Fondements généalogiques de la psychanalyse. Paris : Fayard

Lesourd, S., (2005). *La construction adolescente*. Toulouse : Eres

Pain, J. (2006) Violence et prévention de la violence en milieu scolaire. *In* Estrela T. et Marmoz L. *Indiscipline et violences à l'école, Etudes européennes* (121-134). Paris : L'Harmattan.

Rassial, J.-J. (1996). *Le passage adolescent*. Toulouse : Eres

Rubi, S. (2005). Les crapuleuses. Délinquance et déviance des filles des quartiers populaires. Paris : Presses Universitaires de France.

Tallon, G. (1979). La violence dans les établissements scolaires du premier cycle du second degré. Inspection générale de la Vie scolaire.

DE QUOI L'ENFER EST-IL PAVE ?

1. LES ADULTES FACE AUX VIOLENCES SCOLAIRES EN GENERAL

PATRICIA MERCADER, ANNIE LECHENET

PRATIQUES DIFFICILES, METIERS IMPOSSIBLES…

Tous les personnels des collèges et lycée, cadres, enseignants, surveillants, même les personnels de cantine et d'entretiens, entrent dans la grande catégorie des « praticiens du social », terme par lequel nous regroupons tous ceux dont les pratiques font face directement à ce qui vient attaquer l'ordre symbolique, trame de notre conception du monde, et plus précisément ils contribuent à le reconstituer, alors qu'il est sans cesse attaqué de toutes part. L'enfance, surgissement d'une sauvagerie originaire qui ferait, à chaque génération, retour au sein même de nos efforts de civilisation, attaque structurellement cette trame que l'éducation vise à restaurer dès les premiers instants de la vie d'un enfant.

> *La pratique sociale d'un sujet au sens large, celui où l'entendait Marx, est sa contribution à ces processus de régulation. En cela elle est le fait de tout un chacun. Mais de certains de ces processus émerge en outre une forme de division sociale du travail (même si à une même espèce sociale sont généralement dévolus plusieurs, et souvent un grand nombre de ces processus). Nous appellerons pratique sociale, au sens restreint, toute pratique dévolue à une espèce sociale particulière, soit que cette espèce soit de ce fait dispensée de pratique productive, soit que sa pratique sociale s'étaye sur la pratique productive qui lui échoit dans la division technique du travail. Le prêtre ou l'écrivain sont des exemples du premier cas, l'enseignant (en tant que producteur d'apprentissage) ou le médecin (en tant que producteur de santé stricto sensu) du deuxième.*
>
> *[La plupart de ces pratiques peuvent être classées] grossièrement en trois catégories : les pratiques d'actualisation, opérant directement sur les systèmes de signes et travaillant en permanence à les faire fonctionner en les restaurant au passage ; les pratiques de reproduction sociale, travaillant à l'enculturation des nouvelles générations et à l'acculturation des sujets en transit social ; les pratiques que je propose de nommer « phylactiques », travaillant à réduire les effets de désordre symbolique qui se produisent dans la réalité sociale. (Henri, 2004 : p. 198-199)*

En fait, à partir de la réflexion d'Henri, on entrevoit immédiatement une difficulté. Dans le discours des chefs d'établissement comme dans celui des acteurs rencontrés sur le terrain, on voit d'emblée deux représentations s'opposer.

D'un côté, il s'agit bien d'enculturer les nouvelles générations ; c'est d'ailleurs la consigne officielle : permettre aux enfants de devenir citoyens en faisant d'abord l'expérience de devenir élèves. Mais d'un autre côté, dans bien des cas, ce travail d'enculturation est envisagé, notamment par ses acteurs, comme *déjà* phylactique, au sens où certaines parties au moins des nouvelles générations seraient *déjà*, avant même d'arriver à l'école, vécues comme « exclues », ou plutôt, pour reprendre le néologisme proposé par Henri, en situation de *mésinscription :*

> *… état de fait incarné par des acteurs sociaux réels, et qui, menaçant la structure syntaxique caractéristique d'une culture, enclenche par là même un ensemble de processus de restauration de l'ordre symbolique ainsi troublé. Définition très large puisqu'elle inclut des processus non imputables aux sujets qui en sont porteurs : ainsi s'y englobent par exemple la trisomie ou toute autre atteinte génétique, ou l'état d'étranger, ou encore l'appartenance à une culture ou une sous-culture déstabilisée par des mutations historiques trop rapides — tous états qu'il serait jugé choquant de qualifier de déviances. En outre, ce dernier terme n'est pas moins daté que « l'anormalité », « l'anomalie », la « marginalité », « l'inadaptation ». (Henri, 2004 : p. 202)*

L'idée récurrente d'une « culture des jeunes » qui serait contraire à « la culture », représentée par les adultes, l'école, l'institution… nous semble directement relever de cette conception assez étrange finalement.

Sur le plan subjectif, ces praticiens doivent donc construire des défenses, indispensables à l'accomplissement de leur part dans ce grand travail de culture. Les idéaux et l'identité professionnelle sont des éléments centraux de ces mécanismes défensifs. Or, le risque majeur dans les pratiques sociales, si difficiles, si engageantes sur le plan personnel, c'est de voir l'identité professionnelle fonctionner sur un mode rigide, voire déshumanisant[252] : on tente

---

[252] Un exemple pris dans un autre cadre institutionnel, mais dont la leçon est transposable aux établissements scolaires :
« Une étudiante en reprise d'études, éducatrice âgée d'environ cinquante ans qui arrive dans mon groupe, explique au début de sa formation combien, confrontée à la violence des adolescents placés dont elle s'occupe, il lui est nécessaire de s'appuyer sur son professionnalisme, qu'elle valorise énormément sous la forme « il faut rester toujours professionnel », au sens où le bon professionnel, pour témoigner en toute circonstance d'une bienveillance mesurée, devrait éviter avant tout de s'investir affectivement dans les relations. Elle précise son propos avec l'histoire que voici : un garçon d'environ treize ans, en colère contre elle pour une raison quelconque, lui crie « je ne t'aime pas » ; elle répond « moi non plus je ne t'aime pas, mais ce n'est pas grave car je suis ici pour travailler et je peux travailler avec toi sans qu'on s'aime » ; en toute bonne foi, elle pense avoir donné une réponse opportunément professionnelle. On voit comment ici le recours au professionnalisme est un paravent pour une négation de la réaction affective (elle a sans nul doute été personnellement blessée par la déclaration du jeune garçon, et a sans nul doute aussi éprouvé une violente hostilité en retour) et pour la mise en acte qui découle de cette négation (elle répond à l'agression par une agression équivalente, mais sous couvert du « travail »). Si l'identité professionnelle avait bien joué son rôle, l'éducatrice aurait pu répondre tout à fait autrement. Mais cette issue harmonieuse est malheureusement trop rare : bien qu'inévitable, l'engagement subjectif dans la relation, trop douloureux, est fréquemment l'objet de manœuvres défensives d'évitement, et la souffrance est évacuée sous forme de mises en acte.
Cet exemple montre aussi une caractéristique fondamentale du contexte psychologique dans lequel ces

d'agir « en professionnel », de ne pas s'engager « personnellement », on se barricade derrière des procédures, des techniques, des idéologies dont les formules clefs, devenues langue de bois, se mettent à fonctionner comme des mantras… Certes, le praticien doit intégrer les attentes du *socius*, qui s'expriment explicitement dans les consignes données par son encadrement, implicitement dans la structuration de l'organisme qui l'emploie, et qui sont suggérées d'une façon extrêmement efficace par ce qu'on nommera au plus large l'idéologie du temps. Mais il doit aussi réagir vite, spontanément, « avec ses tripes » comme nous le disait une des chefs d'établissement avec qui nous avons travaillé dans l'enquête. Or, les « tripes », ça peut être le meilleur ou le pire… Car là, dans l'action rapide et spontanée, c'est affectivement que le praticien est engagé, qu'il le veuille ou non ! Engagé avec son histoire personnelle et ses limites, les projections qu'il peut faire, tout l'ensemble des mécanismes défensifs inconscients qui définissent son paysage intérieur, ses affiliations politiques et idéologiques… Engagé aussi dans des relations où il est inéluctablement objet de transfert de la part des sujets dont il s'occupe et donc lui-même traversé par des mouvements contre-transférentiels. Or, l'humanisation des pratiques implique, exige, un travail de symbolisation portant sur soi-même, sur autrui et sur le contexte de l'action. Il s'agit essentiellement de libérer la pensée. Comme le propose Devereux (1967), il s'agit de passer d'un contre-transfert défensif, dans lequel on cherche à maîtriser voire à dénier les éprouvés suscités par la situation relationnelle dans laquelle on se trouve, à un contre-transfert sublimatoire, c'est-à-dire sans perte d'affect, dans lequel les éprouvés sont tout simplement et pleinement éprouvés d'abord, assumés, pensés et non pas agis, et dans le meilleur des cas utilisés comme des informations précieuses.

Bien entendu cette perspective exigeante suppose des conditions de travail, un cadre institutionnel, « suffisamment bons », qu'on rencontre rarement, et sur le plan individuel une maturation qui ne va pas du tout de soi. Nos observations mettent donc en évidence comment chacun-e bricole, se débrouille, fait de son mieux dans des situations extrêmement complexes à tous points de vue.

---

professions s'exercent. Les praticiens du social sont investis sur le mode transférentiel par le public dont ils s'occupent (quelle expérience familiale de négligence ou de rejet, quelle demande d'amour, doit-on entendre derrière ce « je ne t'aime pas » ?). S'il ne peut pas analyser ces mouvements de type transférentiel, le praticien du social est condamné à « jouer le jeu » de ses interlocuteurs, à s'en tenir à la place qu'ils lui désignent dans leurs scénarios inconscients (ici, confirmer le rejet avec cette réponse « moi non plus »), et donc, inéluctablement, il doit obtenir des effets contraires à ses objectifs conscients. » (Mercader, 2007)

« AGIR EN FONCTIONNAIRE » : INJONCTION D'EN HAUT ET EPREUVE DE CONCOURS

L'école française, école de la République, doit transmettre des valeurs : tel est le discours officiel de tous les ministres et de toutes les instances officielles du Ministère de l'Education nationale depuis environ vingt ans, quelle que soit la couleur politique du ministre[253] . Et au-delà de la continuité politique, on invoque aussi une continuité historique, qui parfois remonte aux universités médiévales (Obin, 2003) – ce qui donne à ces valeurs un statut trans-historique. Que l'école doive « transmettre des valeurs » est aussi ce qui semble évident à de nombreux praticiens ou théoriciens de l'école, comme certains chercheurs en sciences de l'éducation (Houssaye, 1992, Meirieu, 1991, Prairat, 2002).

Ces évidences se traduisent dès lors dans un certain nombre d'injonctions à l'égard des personnels de l'Education nationale, traduites dans le référentiel de compétences, par la compétence n° 1, intitulée « *agir en fonctionnaire de l'État et de manière éthique et responsable* » à laquelle est articulée une partie d'une épreuve orale des concours de recrutement. Les concours de recrutement précédemment organisés sous le ministère de Luc Châtel, comportaient en effet un entretien destiné précisément à évaluer la compétence « agir en fonctionnaire de l'État et de manière éthique et responsable », ce qui d'ailleurs avait beaucoup offusqué nombre de professeurs, en poste, ou futurs, et leurs syndicats. Dans cette épreuve, la conformité aux normes et injonctions semblait clairement requise, malgré aussi un appel à « l'esprit critique ». Ces éléments se sont un peu dilués dans les nouveaux formats de l'épreuve, proposés par le ministère Peillon.

On peut trouver dans les manuels[254] destinés à la préparation de l'ancienne épreuve une sorte de « programme » attendu des professeur-es et CPE, dans la mesure où il semble énoncer, comme tout programme, le résultat d'un consensus à la fois scientifique et politique (voir processus d'élaboration de programmes), ou du moins d'un consensus entre responsables politiques et certains chercheurs.

---

[253] Les choses sont différentes pour les écoles privées, qui font référence à « la république et l'Evangile » (Baimand 2013 – Pascal Baimand est Secrétaire général de l'Enseignement catholique), et à des valeurs d'« accompagnement », de « prise en compte de la personne dans sa globalité…, ». L'école privée n'est pas étudiée ici.

[254] J'étudie cinq manuels, tous destinés à la préparation des concours du 2nd degré – étant donnée notre recherche, consacrée aux collèges et lycées : Clavé, 2011 (Ellipses) ; Auduc, 2011 (Hachette) ; Lemarchand *et al*, 2011 (Atlande) ; Dominé-Cohn, 2012 (Bréal) ; Tisserand, 2012 (Foucher)

Les valeurs sont énoncées tantôt comme celles de la République, tantôt comme celles du Système éducatif, mais il n'y a pas de différences : ce sont celles de la « *devise républicaine : liberté, égalité, fraternité* », ainsi que des « *valeurs complémentaires* », qui sont la laïcité et la mixité. L'égalité des sexes est l'une des déclinaisons de la valeur « égalité », de même que le « refus des discriminations ».

L'essentiel des manuels est consacré à la présentation du « *système éducatif* », son organisation, son fonctionnement, tous éléments qui, ancrés dans des valeurs consubstantielles à ce système, peuvent cependant être compris à la lumière d'une certaine prise en compte des évolutions sociales et politiques – comme par exemple le nouveau statut des collèges et lycées sous le terme d'EPLE. Les aspects éducatifs, l'idée que les enfants sont à l'école non seulement pour acquérir du savoir, mais aussi pour se socialiser et devenir des citoyens, sont abordés sous l'angle de la « prise en compte de l'élève », avec une insistance particulière sur cette notion d'élève : depuis Jules Ferry, abondance de discours ont été tenus sur la coupure entre enfant et élève, coupure à référer à Condorcet, qui pense l'Instruction Publique comme l'institution qui a pour but d'instruire pour former les futurs citoyens — et citoyennes — ce qui est une logique républicaine, ou plutôt la logique de l'école publique, et non d'éduquer les enfants selon la demande des familles, ce qui serait une logique plus libérale, correspondant plutôt à l'école privée, ou « libre ». Par exemple, un paragraphe introductif du manuel Bréal s'intitule « Principe fondamental : le droit de l'enfant à être un élève » (Bréal p. 88). Bien que l'un de ces manuels pose la question d'une éventuelle contradiction entre le statut de citoyen et celui d'élève (Bréal, p. 89-92), dans l'ensemble ce devenir élève est considéré comme l'agent principal d'un processus de socialisation visant à l'intériorisation des normes sociales démocratiques.

> *L'enfant à l'école est un élève. Il a un rôle social et fait l'apprentissage des rapports sociaux institutionnels. Il est confronté aux normes et aux valeurs de la République au travers de la microsociété qu'est l'école. Apprenti citoyen, l'élève est sous la responsabilité d'un professeur à qui le rang, le statut, la fonction confèrent une autorité définie institutionnellement dont il fait usage. » (Foucher, p. 239-240)*

Dans le second degré, l'éducation à la citoyenneté est surtout traitée sous l'angle de dispositifs réglementaires, tels que programmes d'Éducation Civique, Heure de Vie de Classe, Note de Vie Scolaire au collège. Un manuel (Bréal) consacre une brève rubrique à « la citoyenneté et la sécurité », où sont évoquées l'éducation à la santé (qui inclut l'éducation à la sexualité) et la lutte contre la violence. Pour ce qui concerne la sexualité, on souligne que « *Les établissements se doivent, dans ce cadre, d'être les relais de la politique nationale de lutte contre les maladies sexuellement transmissibles, en particulier le sida. Pour le reste, la loi prescrit une stricte neutralité pour ne pas choquer les convictions éventuelles*

des élèves ou de leurs parents sur un point particulier. » (p. 70). Qu'il nous soit permis de demander depuis quand la loi de l'école ne protège plus les élèves des convictions de leurs parents…

La lutte contre la violence est une question présente de façon plus ou moins développée dans tous les manuels : la structure classique du traitement de cette question consiste à tenter une présentation des violences et de leurs causes, puis à faire état des dispositifs de lutte et de prévention prévus par l'institution scolaire.

Ainsi le manuel Ellipses associe « *les discriminations et les violences physiques et verbales* » (p. 182), s'interroge sur leur traitement médiatique pour affirmer que « *la violence scolaire n'est pas une nouveauté* » (p. 183), et énumère, pour citer « *les moyens et les dispositifs de lutte contre la violence* » : 1. « *le rôle essentiel de la prévention* », qui consiste elle-même dans : « *la lutte contre l'échec scolaire* », « *le rappel de la dimension éducative de la sanction* », « *le respect des règles de vie dans l'établissement* », et « *le renforcement de l'éducation prioritaire* », puis 2. « *la sécurisation des établissements* », c'est-à-dire la réalisation de « *diagnostics de sécurité* », « *construction de clôtures, mise en place d'une vidéosurveillance…* » et intervention d'« *équipes mobiles de sécurité (EMS)* », dont la composition n'est pas précisée (il s'agit en fait d'éducateurs recrutés de manière précaire et encadrés par des policiers détachés auprès des rectorats) ; et 3. de « *la formation des personnels* » (p. 184), ainsi que de 4. « *Des projets annoncés* » (p. 185). Tout ceci est extrêmement rapide et se termine par un dernier paragraphe intitulé : « *La lutte contre les discriminations ou le nécessaire apprentissage de la tolérance* », qui affirme :

> *« Dans le cadre de l'égalité des chances et de la transmission des valeurs républicaines, l'école se donne pour mission de lutter contre toutes les formes de discriminations : racisme, sexisme, homophobie, etc.*
>
> *La lutte contre l'homophobie fait par exemple l'objet d'un intérêt tout particulier de la part du ministère compte tenu de la recrudescence des violences pour ce motif dans les collèges et les lycées. L'Education nationale utilise ici, comme dans bien d'autres domaines, la logique du partenariat : deux associations, « SOS Homophobie » et « Contact », ont ainsi reçu un agrément national en 2008. Le ministère a également encouragé la mise en place d'une ligne téléphonique, la « ligne Azur », qui répond aux collégiens et aux lycéens qui se posent des questions sur leur orientation sexuelle. » (p. 185, rubrique citée en entier, l'un des trois seuls passages que nous ayons trouvés dans l'ensemble de notre corpus où un discours professionnel d'injonction au respect ait été explicitement recommandé aux professionnels, d'ailleurs ici plutôt des intervenants extérieurs).*

Le manuel Foucher, dans sa fiche 54, intitulée « *Incivilités et violences à l'école* **»** traite cette question selon la même logique, mais de manière un peu plus développée :

Le point 1. , intitulé « *De quoi relèvent violence et incivilités ?* », propose une « *typologie des violences* » en les mettant en relation, dans un tableau, avec les instances judiciaires dont elles relèvent, et en s'interrogeant sur la « *difficile définition des incivilités* » (p. 252), en faisant état d'un « *débat autour de cette notion* » (p. 253). Un encadré tente de cerner « *Les causes de la violence* », causes « *familiales* », « *économiques et socioculturelles* », « *sociétales* », « *institutionnelles* » et « *intrinsèque à l'homme, l'enfance ou l'adolescence* ». (p. 253-254). Suit une partie intitulée, point 2 : « *Que faire face à ce problème ?* », avec « *A. Prévenir la violence* », paragraphe constitué de divers conseils pédagogiques (« *faire ressentir à l'élève qu'on s'y intéresse, qu'on veut le faire progresser* », « *faciliter l'expression des sentiments de l'agressivité latente* », etc), (p. 254-255) ; « *B. Sécuriser et réagir aux actes de violence* », paragraphe qui rappelle « *les éléments contenus dans une circulaire* » et fait un encadré sur « *les établissements de réinsertion scolaire (ERS)* (p. 255)» ; et « *C. La procédure de signalement d "incidents graves, violence et délits en milieu scolaire"* », comportant une fiche de signalement de ces incidents (p. 256) et un encadré sur « *les États généraux de la sécurité à l'école* », tenus par Luc Chatel en avril 2010, avec les mesures adoptées alors (« *renforcer le plan de sécurisation des établissements scolaires en augmentant les effectifs des équipes mobiles de sécurité* » et « *engager des actions ciblées dans les établissements les plus exposés à la violence, notamment les écoles, collèges et lycées relevant du dispositif ECLAIR* » (p. 257).

On voit que ces questions sont traitées d'une manière assez conventionnelle, sans approfondir la nature et les causes des violences, et en se focalisant, après une brève discussion des aspects médiatiques de la question, sur certains dispositifs institutionnels, et quelques réponses pédagogiques dans le manuel Foucher.

Une place particulière peut être faite au manuel Atlande, rédigé d'une façon assez différente : il comporte des remarques supposées moins injonctives et plus réalistes, mais dont la portée idéologique est très forte, à travers les interprétations et recommandations latentes qu'il transmet sous couvert de pragmatisme. Par exemple, sur l'égalité des sexes :

> *« Cette convention a également pour but d'intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants et des enseignantes. Les équipes de professeurs doivent veiller à traiter les filles et les garçons indifféremment dans leurs activités pédagogiques, à constituer les classes en équilibrant les ratios sexuels, etc. Enfin, il ne faut pas oublier que défendre l'égalité entre les sexes, ce n'est pas synonyme de défendre les intérêts féminins contre ceux de la gent masculine. La prise en compte de mesures spécifiques pour les filles en vue de réduire les inégalités ne doit pas s'entendre comme la relégation au second plan des problèmes que peuvent aussi rencontrer les*

garçons. Sur le terrain, une adolescente extravertie qui se moquerait d'un garçon un peu timide dans le but de l'humilier devant ses copines serait tout aussi réprimandable qu'un garçon qui aurait une attitude déplacée vis-à-vis d'une fille. » (Atlande, p. 38)

Ou encore, sur la question des violences, abordées sous l'angle de la protection :

« Les situations les plus fréquentes en milieu scolaire concernent les violences physiques et morales. Le collège est le niveau principalement touché mais les écoles primaires, dans certaines villes, se trouvent de plus en plus exposées. Outre les traditionnelles insultes et bagarres de cours de récréation [sic], la violence devient plus inquiétante lorsqu'elle s'organise (racket, recel, expédition punitive…). Comme il est souvent difficile d'appréhender les auteurs de tels méfaits, il est indispensable de rappeler aux élèves quelques règes de précaution : ne pas traîner aux abords de l'établissement après les cours (surtout l'hiver quand la nuit tombe tôt), rester en groupe, ne pas exhiber des objets de valeurs tels que téléphones portables, baladeurs MP3, argent, etc. Il est important de rappeler que la violence est un moyen d'arriver à ses fins en s'appuyant non pas sur ses propres forces mais sur la faiblesse ou la vulnérabilité des autres. D'où l'importance d'agir en groupe et de ne pas hésiter à appeler à l'aide car la violence va souvent de pair avec la lâcheté. » (p. 144)

Si l'on reprend le traitement de la question de notre recherche, celle, très générale ici, des « violences à l'école », on voit certes explicitement les éléments institutionnels, notamment à travers l'énoncé de certains dispositifs de lutte contre elles. L'esprit critique oscille sans doute entre la mention de certaines réalités de terrain, à vrai dire rares dans ces manuels – sauf le manuel des éditions Atlande – et les recommandations professionnelles, plus ou moins pragmatiques, qui se trouvent par exemple dans la reproduction d'une fiche de signalement d'incidents – normalement remplie par les CPE, et qui demeurent elles aussi assez rares. On peut notamment remarquer qu'aucun manuel ne fait état ni des cyberviolences, ni même des usages des téléphones portables et d'internet par les élèves.

Il reste la question des injonctions morales : nous nommons ainsi une série de recommandations qui ne sont pas issues des instructions officielles explicites, mais qui, en appelant à l'éthique et à la déontologie des professeurs, font cependant partie du consensus implicite dans lequel sont construits ces manuels. On les trouve principalement dans les rubriques qui traitent des « *droits et devoirs du fonctionnaire* » (Foucher p. 60-62), des « *droits et obligations du professeur* » (I, 2, p. 28-31), des « *principes déontologiques exigés de tout fonctionnaire* » (Hachette fiche 62, p. 239-241) ou encore de « *la responsabilité des membres de la communauté éducative* » (Foucher p. 62-65) – et surtout dans les corrigés proposés aux différents sujets exposés, le tout à titre d'exemples. Là encore Bréal est un peu différent, en ce qu'il propose plutôt une réflexion sur « *Réinscrire les enseignants dans le cadre de la fonction publique* », elle-même déclinée en deux parties quasi opposées : « *L'éthique du fonctionnaire, une notion juridique*

construite » (p. 35-36) et « *L'éthique du fonctionnaire, un moyen de contrôle des enseignants ?* » (p. 36 -38). Le débat débouche sur une réflexion plus large : « *Redéfinir la mission des enseignants à l'école : vers la fin du magistère ?* » (p. 39), qui fait état d' « *un métier en quête de repères* » (p. 39-41) et annonce « *le maître et sa classe : la fin d'un modèle ancien* » (p. 42-45).

Cette injonction d'une prise en compte croissante des demandes et des besoins des élèves et de leurs parents est sans doute le signe d'un « glissement » du statut moral et politique de l'École. En tant qu'Institution de la République, elle a pour mission première et fondamentale de former les citoyens dont une République a besoin, et elle tient de là sa position, sa culture et sa tradition. Mais prendre en compte les élèves et leur famille, c'est dire qu'elle est un service – fût-il public -, accordé aux à la demande, familiale et sociale, aux besoins des individus, et aussi à ceux d'une société libérale qui a besoin de membres bien adaptés, comme main d'œuvre et pour « vivre ensemble » - nouveau sens de l'antérieure « formation du citoyen ». C'est un peu, traduit en langage compréhensible, ce que disent les traités européens successifs. Mais cette adaptation au libéralisme a des effets désinstitutionnalisants (Dubet, 2002) – et on peut comprendre la thématique d'une injonction morale non officielle, mais consensuelle, comme la recherche d'un contrepoids pour équilibrer les risques de déliaison sociale contenus dans l'exacerbation de la compétition et de la pression scolaires à la « réussite »… Le consensus moralisateur est bien sûr recherché autour du plus petit dénominateur commun que constituent quelques valeurs vastes et accueillantes à toutes les interprétations.

Car il est frappant de constater que, par-delà le rappel des quelques dispositions juridiques et réglementaires, c'est bien d'un appel à la moralité personnelle des enseignants qu'il s'agit – le titre même de cette épreuve l'indique clairement. Le choix des sujets et les corrigés qui en sont proposés est particulièrement explicite quant à la teneur de ces injonctions morales. Pour des sujets tels que « *Deux élèves créent un blog diffamatoire sur Internet* » (Ellipses, p. 239-240, seule mention des cyberviolences dans les 5 manuels étudiés), ou « *La salle de classe est-elle l'unique lieu pour faire cours ?* » (Bréal p. 157-162), ou encore « *Une violence dans le couloir entre élèves* » (Hachette p. 247-250), ces corrigés énoncent par exemple :

- Dans le cas du blog diffamatoire, après des rappels des procédures réglementaires : « Les élèves doivent être éduqués à l'usage des TICE : existence de certifications ; prévention contre les risques d'Internet ; mais il ne faut pas pour autant renoncer à l'usage des TICE dans le cadre de l'enseignement. » Puis une conclusion est proposée : « Deux élèves qui passent en conseil de discipline et qui pourraient être très

vraisemblablement exclus de manière définitive du lycée – Ce cas doit interpeller l'enseignement sur les avantages mais aussi les limites et les dangers de l'usage des TICE, notamment d'Internet. » Les réponses restent ici largement techniques, mais suggèrent cependant une interpellation morale : risque d'exclusion des élèves, responsabilité de l'enseignant face à ses choix didactiques et pédagogiques.

- Dans le cas du rôle du professeur dans et hors de la salle de cours : « La prise de conscience par les élèves que les règles ne sont pas seulement des contraintes mais aussi une condition de possibilité de vie commune, et, dans le cas présent de la vie de classe, participe directement de l'objectif que partagent tous les professeurs de l'enseignement public de contribuer à l'éducation citoyenne de leurs élèves. » (Bréal p. 159)

On voit ici que l'objectif d'une certaine moralisation des élèves s'emboîte lui-même même dans l'objectif personnel du professeur : même dans l'objectif personnel du professeur : cet objectif semble bien être en réalité un idéal dans l'objectif personnel du professeur, idéal au sens philosophique du terme, c'est-à-dire d'incontournable idée régulatrice, telle qu'on ne peut ne pas se la fixer comme objectif et critère de l'action, mais qu'on ne peut en aucun cas atteindre : dire, par-delà la variation des valeurs, fussent-elles anciennes et partagées ici, la nécessaire et incontournable représentation d'un objectif qu'on ne peut pas ne pas penser, même s'il est en lui-même et par son principe même, impossible à atteindre ou à réaliser – pire : le réaliser serait terrifiant (Platon, 385-370 av. J.-C., Kant, 1781, Glucksmann 1977).

Ainsi, il importe sans doute, par-delà la légitime méfiance que peuvent inspirer des injonctions de transmission de valeurs qui sont trop consensuelles pour prétendre véritablement à leur réalisation dans les écoles d'aujourd'hui, d'être attentifs à la présence sous-jacente, dans ces injonctions, d'idéaux qui ne peuvent que continuer d'irriguer la construction de la professionnalité des enseignants et des personnels de l'école publique. L'important, avec les idéaux, est de bien comprendre que ce ne sont ni des injonctions à réaliser, ni des utopies par nature hors d'atteinte, mais seulement, comme le dit Kant, des régulateurs de l'action.

FACE A LA VIOLENCE DES ELEVES, L'INQUIETUDE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT

Peu de chefs d'établissement disent qu'il y a un problème de violence, ou même qu'il y a de la violence (ceux qui le disent en termes de généralité sont dans des établissements ayant des élèves de milieu défavorisé et très défavorisé). Pourtant, quasiment tous décrivent en cours d'entretien des conduites qu'ils qualifient de violentes, même quand les élèves le nient. Ce décalage dans leur discours peut s'expliquer de plusieurs façons :

Quand ils se placent au niveau du discours sur l'établissement en général, ils le présentent comme « *apaisé* », et certains disent explicitement qu'ils craignent pour leur établissement une mauvaise image, une mauvaise réputation.

Le critère principal de la violence serait l'existence de « *bagarres, de coups* », voire celle de sanctions, des Conseils de discipline mis en place pour y répondre ; pourtant, de nombreux interviewés évoquent aussi la violence verbale, les violences d'attitude, etc. Les « *petites* » violences sont banalisées (« *chamailleries* »), et considérées comme « *naturelles* » quand il s'agit de garçons ; les chefs d'établissement s'en préoccupent surtout parce qu'elles peuvent « *dégénérer* », de même d'ailleurs que les violences verbales.

Ou bien, autre critère, la violence consisterait à mal parler, ou plutôt mal répondre à un professeur : « *On a des élèves très turbulents, voilà, pénibles, mais qui sont assez peu dans l'agression envers l'enseignant* » ; en somme, la violence serait rabattue sur de l'indiscipline.

Certains interviewés font néanmoins état d'une violence inhérente aux normes relationnelles entre les élèves. « On a le sentiment d'un établissement où les relations sont apaisées, plutôt bienveillantes. Pas de violence apparente, alors que la réalité de leurs relations c'est pas ça du tout. En réalité beaucoup et constante. Les élèves de ce type d'établissement ne conçoivent la relation aux autres que dans le rapport de forces. […] S'ils ne dominent pas l'autre, ils seront dominés. » Ce fonctionnement touche aussi à la définition même de ce qu'est la violence pour les adultes ou pour les jeunes : « Pour les élèves, il y a violence si c'est intentionnel. »

Les quelques interviewés qui identifient explicitement des phénomènes de violence dans leur établissement proposent une lecture en termes de socialisation : « *Le problème qu'on rencontre […], c'est pas des problèmes de violence, c'est plutôt des problèmes de savoir-vivre.* », De même « *Je dirais pas que l'établissement… souffre de violence. Je veux dire, c'est un groupe. Les règles de*

vie en groupe ne sont pas forcément acquises par tous les élèves. ». Certains pointent aussi les violences institutionnelles subies par les élèves, humiliations en classe notamment.

LES SURVEILLANTS ET L'EQUIPE EDUCATIVE

Tout près, trop près ?

Directement au contact des élèves sans la médiation que peut constituer l'objet « savoir », chargés explicitement de veiller au comportement correct et à la sécurité des élèves dans des moments de transition, couloirs, cantines, cour de récréation, les surveillants sont aussi les personnels les moins formés, les plus précaires, en un mot les plus fragiles, de l'institution. On les voit constamment sur le qui vive : ils observent des groupes toujours mouvants, rappellent à l'ordre en peinant à se faire entendre dans un environnement particulièrement bruyant, filtrent les passages d'un espace à l'autre (« *La CPE filtrera l'entrée des WC tel un videur de boîte de nuit (filtrage fréquemment observé).* », séparent des élèves en pleine bagarre en s'engageant physiquement… En somme, ils sont perpétuellement au bord de la crise, et ceci d'autant plus qu'à la moindre défaillance, les situations peuvent se compliquer :

> Collège George Eliot. Je trouve que la cantine est beaucoup plus bruyante que d'habitude. Les surveillants aussi le constatent. Il y aurait deux explications à cela : d'habitude, il y a toujours un surveillant qui reste debout et qui tourne et par ailleurs, c'est vendredi, donc les élèves sont fatigués et excités. Les surveillants devront donc intervenir, je les entends crier. Une surveillante séparera deux garçons et les mettra à leur table. Une dame de la cantine elle aussi viendra les rappeler à l'ordre. Elle semble très énervée. C'est surtout la table des plus grands qui fait du bruit.

Comme la prison analysée par Foucault (1975), l'institution scolaire encercle les individus évoluant en son sein et cherche à les contrôler totalement : les élèves, comme les prisonniers, sont sans cesse observés, les corps sont disciplinés et les esprits moralisés. Force est de constater que les assistants de vie tels des surveillants pénitenciers souhaitent canaliser la foule d'adolescents pour « éviter tout débordement ». Canaliser c'est en quelque sorte anticiper une dérive vers de l'incontrôlable toujours menaçant. La brebis galeuse du groupe devra être identifiée et canalisée voire exclue du groupe afin de ne pas « contaminer » l'ensemble et préserver un équilibre si fragile.

> Collège George Eliot, une récréation ordinaire. La cloche sonne. Tout le personnel éducatif est sur le pied de guerre : les assistants de vie, les CPE, la directrice et certains professeurs fluidifient la foule d'adolescents qui se dirigent vers la cour de récréation.

Personne ne doit rester dans les couloirs, tout élève a obligation formelle d'aller dans la cour. La cour de récréation est très grande et les élèves l'occupent en entier ce qui déplait aux surveillants. Ils sont obligés de faire « des rondes » et d'aller dans les coins pour vérifier que tout soit en ordre et qu'il n'y ait aucun dérapage. La directrice surveille pratiquement toute les récréations. Elle nous dit : « J'avais pensé à ce que les surveillants portent un gilet fluorescent afin de ne pas les confondre avec les élèves ». Puis nous lisons des affiches placardées sur les murs : « « Jeux violents interdits (type « boulette[255] ») ». La cloche sonne à nouveau, c'est la fin de la récréation. Le même protocole de fluidification est mis en place. On entend des surveillants crier.

Collège Ste Chapelle, récréation. Beaucoup d'élèves souhaiteraient rester à l'intérieur mais le personnel éducatif refuse et les oblige à rester dans la cour. Des filles se réchauffent près du radiateur du hall d'entrée et sont sommées de sortir. Elles ne le prennent pas si mal que cela. Cela me choque un peu. J'ai moi aussi très froid et n'ai pas envie d'aller dehors ! Par ailleurs, une CPE veille à ce que les élèves n'aillent pas en groupe aux toilettes. Elle filtre l'entrée des WC tel un videur de boîte de nuit. Une élève supplie la CPE de la laisser entrer dans les toilettes mais la CPE lui demande de patienter. Je me dis que parfois, les élèves n'ont vraiment rien le droit de faire et sont en permanence « contenus ».

Collège George Eliot. La pause déjeuner au est également un moment de forte emprise où les élèves ne se décontractent pas vraiment. La cantine se trouve à cinq minutes à pieds du collège. Tout est donc minuté et la logistique n'est pas des plus sereines. Les élèves sont regroupés dans le préau puis enregistrés par une surveillante qui entre leurs noms dans un listing. Puis, par petits groupes et au pas de course, les élèves se rendent au réfectoire. Ils mangent assez rapidement dans un brouhaha ambiant puis repartent vite vers le collège, pour reprendre les cours de l'après-midi.

Lycée professionnel Senna. Les surveillants, ou le surveillant avec la CPE, gueulent plutôt aux élèves et les menace de « faire de l'étude » à la Vie Scolaire (sous le regard d'un surveillant) parce que leur prof ne les accepterait pas avec du retard. Le surveillant leur rappelle qu'ils ont du retard, qu'ils vont rater leur cours. FRANCHEMENT je me dis que je mourrais si j'avais quelqu'un qui me hurlait dessus tôt le matin pour me dire qu'il ne me restait que cinq minutes ! ! ! Pauvres élèves je me dis, je sympathise avec eux ! ! C'est tôt ! Il fait froid ! Ils ont pris les transports depuis déjà 1h30 ! ! Je trouve le cadre institutionnel dur ! Enfin, c'est scolaire…

Le sentiment d'être houspillé sans cesse par des geôliers hurlants est propre aux prisonniers… De fait, les toilettes, la cantine, ce sont des lieux où il faut prendre en compte les besoins vitaux, corporels, et la maltraitance dans ces moments-là est tout particulièrement violente. L'impact de ces éléments physiques (avoir froid, besoin d'aller aux toilettes, manger à toute vitesse et sous pression) est extrêmement fort sur l'humeur, le sentiment d'être reconnu et respecté.

A contrario, nous avons remarqué qu'au lycée Sainte-Chapelle, l'établissement où l'on constate le moins de violences entre élèves, les élèves

[255] Un élève est à terre et un groupe d'élèves se jettent sur lui.

étaient un peu plus libres de leurs mouvements. Ils pouvaient choisir d'aller ou non dans la cour de récréation par exemple.

Ce cadre impitoyable est argumenté par la crainte des dérapages, si on laisse un peu de latitude aux élèves, ils seraient susceptibles d'en abuser. Et de fait, pour de nombreux élèves tous les prétextes sont bons pour rompre plus ou moins gravement avec les cadres imposés : en classe par exemple, les élèves se lèvent dès qu'ils le peuvent pour jeter leur chewing-gum ou se prêter du matériel. Au collège Sainte-Chapelle, il y a eu une fuite d'eau dans les locaux : les élèves très excités par cette situation de flottement criaient et couraient de partout.

> Lycée professionnel Senna, récit de l'infirmière. Elle me raconte comment elle leur laisse à leur disposition la salle de repos, un espace dans lequel ils peuvent se reposer ou bavarder ou juste occuper, mais au maximum à quatre. Hier elle a laissé la salle à quatre élèves et puis elle a entendu des bruits épouvantables et quand elle a ouvert la porte « j'ai vu je ne sais pas combien d'élèves, il y en avait même qui essayaient de se cacher sous le lit. Mais ils sont des gamins ! Je leur laisse un centimètre et ils en ont abusé. Maintenant c'est fini. En plus ils me dérangeaient tout l'après-midi après *« Salut Madame ça va madame comment ça va Madame ? C'était presque insolent ! Ce n'est pas poli ! J'ai appelé A. [Proviseur Adjoint] et lui ai dit de vite venir m'aider parce que j'aller monter en colère et ça je veux pas faire »*. Elle me raconte comment ils n'ont pas de limite, ils sont comme des animaux dans le zoo et elle ne sait plus gérer. Quand l'infirmière dit *« c'est presque insolent »* il me semble qu'ils le font pour appuyer à l'endroit où elle est énervée. *« J'ai plus envie de leur parler et la salle de repos c'est fini, ils peuvent plus la utiliser »*.

Les élèves mettent en œuvre une certaine étanchéité au monde d'adultes, particulièrement activée lorsqu'ils identifient une marge de manœuvre ou une faiblesse dans l'autorité de l'adulte, le problème étant que dans cette atmosphère, marge de manœuvre et faiblesse sont souvent assimilées de façon apparemment automatique. Tout laisse penser que lorsque cette infirmière, par exemple, tente d'organiser un espace, très restreint, de plus grand confort, ou un peu plus intime, ou un peu plus libre (se reposer ou bavarder), en fait les élèves n'y croient pas. Un centimètre de liberté sous contrôle dans un cadre qui vise une emprise totale, d'ailleurs, n'est-ce pas un paradoxe insoutenable ?

Néanmoins, on voit à l'occasion les élèves faire l'objet d'une sollicitude de type maternel, *a minima* quand une CPE les salue chacun-e par son nom en leur demandant des nouvelles de leur famille, ou plus précisément quand un directeur adjoint fait se rhabiller des filles « pour qu'elles ne prennent pas froid » (sans ironie, elles n'étaient pas en tenue indécente), ou un enseignant demander qu'on intègre un élève timide au groupe, ou encore quand une autre CPE (collège privé) se qualifie elle-même de « petite maman ». Mais c'est rare. Le maternel se manifeste plutôt dans ces établissements sous la forme de l'emprise…

La majorité de perturbations entre élèves et personnel ont été observées en classe où une tension permanente se joue sur qui tient l'autorité. Comme nous le

verrons dans la partie consacrée spécifiquement à la classe, dans certaines situations les élèves respectent l'autorité du professeur et dans d'autres ils l'écrasent et le dominent clairement. Dans tous les établissements, nous avons observé que les élèves prenaient le dessus ou cherchaient à le faire dès que le cadre était un tant soit peu ambigu, ou dès qu'ils repéraient une marge de manœuvre. Par exemple, ici, les élèves sont supposés motivés puisque ils ont été élus délégués de classe, mais le cadre est situé entre scolaire et non scolaire, et l'on voit comment des filles en jouent.

> Lycée professionnel Senna, une formation pour les délégués de classes, animé par une intervenante extérieure. Tout au long de la formation, un groupe de trois filles Maghrébines se réajustent physiquement constamment, leurs corps ne sont jamais posés mais en mouvement constant. Une met un pied sur le siège de sa chaise, sa jambe pliée et son genou posé au bord de la table. Quand elles travaillent sur un projet de groupe, une s'assoit directement sur la table. Une autre croise et décroise ses jambes. Elles font du bruit, se parlent ouvertement entre elles, montrant leur autorité par leur prise de l'espace. Une sort un miroir qu'elle pose sur son sac à main, d'ailleurs étalé sur la table. Pendant que l'animatrice parle et essaie de contrôler le groupe, l'élève ne s'intéresse même pas à intervenir, elle reste scotchée à son miroir et elle se remaquille, se recoiffe, se regarde jusqu'à ce qu'elle s'endorme à peu près une heure avant la fin. Sa copine prend le miroir et elle le pose sur son sac (aussi étalé sur la table) et elle se recoiffe et ensuite elle laisse le miroir posé et se regarde de temps en temps, son visage tiré d'une manière que font les personnes quand elles se regardent dans le miroir.

D'une manière générale, le climat dans les établissements observés est assez anxiogène et ce pour les élèves comme pour le personnel éducatif. La salle des professeurs par exemple était un lieu particulièrement chargé d'un malaise ambiant. Nous avons entendu par ailleurs bon nombre de professeurs se plaindre du comportement des élèves. Certaines personnes nous paraissaient même être proche de « craquer » :

> Collège George Eliot. Un des CPE dit qu'il n'en peut plus de certains élèves et de leur désinvolture. Il doit faire la guerre aux élèves qui déambulent dans les couloirs et qui mettent du temps à descendre dans la cours de récréation par exemple. Il a dit à un élève : « Descends où je t'arrache la tête ».

L'épuisement qui prend à certains moments l'observatrice témoigne bien de cette atmosphère confuse et violente et permet d'imaginer l'effet psychique produit sur l'ensemble des acteurs, élèves et professionnels.

> Lycée professionnel Senna. Les élèves se taquinent toujours autant dans les couloirs, ils se parlent en petit comite, parfois en voix basse, pliés sur leur portables, d'autre fois des cris, des grands rires, le bruit, beaucoup de bruit. À un moment donné j'entends B., un surveillant, crier mais fort très fort sa voix la plus élevée que possible contre un élève. La colère pure, c'est toléré, aucun employé n(intervient ou ne propose d'autres méthodes de communication auprès d'élèves. Les deux « surveillantes » envoyés par le rectorat y vont pour être sur que l'élève se comporte bien, je ne veux pas y aller parce que je ne veux pas voir B. dans cet état. Je ne suis pas d'accord. Ce jour je suis soulagée de rentrer dans ma voiture et *partir* ! Je trouve l'institution très lourde, les critiques de l'enseignement sans fin et déprimants, les normes de communication me dépassent, il n'y a pas d'espoir ce jour ci.

Définition du travail et représentations de l'autorité

Assez fréquemment, les surveillants, mais aussi parfois les CPE, les enseignants et les cadres, confrontés à cette atmosphère bruyante, tendue, perpétuellement sur le fil, réagissent en utilisant des codes de langage et de comportement semblables à ceux des élèves. On entend un surveillant hurler « me prends pas pour un con ! », on voit une surveillante bousculer un élève « pour qu'il se calme », une autre fait la même chose « pour s'amuser ». Au lycée professionnel Senna, le proviseur adjoint est très fier de sa réputation de « grande gueule » et a élevé le hurlement au rang de stratégie éducative privilégiée ; il terrorise d'ailleurs plusieurs élèves. Les surveillants surtout, sans doute en raison de leur âge et de la précarité de leur position, partagent bon nombre de codes comportementaux avec les élèves : langage, bousculades… tel surveillant du lycée professionnel complimente (apparemment sans ironie) un garçon pour son « style très mode » parce que son pantalon est baissé de façon à monter son sous-vêtement, comportement qui est très fermement réprimandé au lycée général Hubble, non pas à cause de son éventuelle indécence, mais parce que « c'est vulgaire ». En fait, on peut souvent penser à une identification très forte entre les surveillants et les élèves, et même à un véritable mimétisme.

> Lycée général Hubble. Alarme incendie, dans la cour : Deux garçons prennent un autre et le lèvent par les jambes, un petit spectacle, le reste de la classe les regarde. Après très longtemps, la prof leur dit d'arrêter, elle se met en colère *« ça suffit ! on rentre en cours et on écoute, on est sage ! »* – mais ça ne fait pas beaucoup de sens puisqu'elle avait toléré leur comportement pendant un long moment et elle s'est même impliquée en rigolant avec eux et ensuite en proposant que tout le monde fasse des étirements et exercices physiques en attendant la fin de l'alarme. Son cadre d'autorité n'est pas très clair et ils en profitent.

À l'extrême, mais c'est fort heureusement très rare, on peut assister à une violence en miroir aux conséquences désastreuses :

> Lycée professionnel Senna. C'est à ce moment-là que la prof Mme G. m'explique l'incident dont j'ai entendu parler toute l'année. C'était vers la fin de l'heure et les élèves avaient du temps libre et jouaient dans le gymnase, un garçon voulait partir plus tôt et attendait près du portail du gymnase qui est fermé à clé. Mme B., une autre prof de sport, y est entrée et le garçon a essayé de partir mais la prof ne l'a pas laissé faire. Apparemment ça s'est vite intensifié et le garçon a pris Mme B. par le cou pour l'étrangler pour qu'elle le lâche et le laisse partir. Elle l'a pris pareil autour de la nuque et entretemps a pris son stylo et lui a enfoncé un coup de stylo sur la tête pour qu'il lâche, mais il n'a pas lâché. Mme B. a crié, moment auquel Mme G. et des élèves sont arrivés, aussi bien que le surveillant. L'élève a été expulsé de façon définitive. Mme G. me raconte aujourd'hui comment elle ne fait pas confiance aux élèves qui étaient présents et accusent Mme B., et par extension tous les profs, d'être racistes parce que l'élève était maghrébin.

Sur un versant plus positif, cette proximité de manières peut autoriser des échanges plus personnels, d'ailleurs certains adultes sont à même de saluer presque individuellement des élèves dont ils connaissent le nom.

Collège Ste Chapelle. Je vois des élèves venir discuter avec les surveillants. Ce sont surtout des filles. Ils ont l'air de blaguer.

Collège Ste Chapelle. Une fille demande à la prof si elle est bien coiffée. La prof répondra que oui mais que cela aurait été mieux qu'elle eut les cheveux attachés.

Les filles surtout s'adressent aux adultes, viennent parler à ceux qu'elles trouvent les plus sympathiques.

La proximité entre surveillants et élèves, au Lycée professionnel Senna, fait l'objet d'un véritable débat qui permet de mettre en évidence des théories pédagogiques latentes, ou des savoirs de sens pratique. Les surveillants sont divisés en deux groupes dont un qui entretien un rapport d'autorité clair avec les élèves et l'autre opère sur un lien de complicité avec les élèves. Cette conceptualisation différente de l'autorité est la source de conflits importants et il y a une rupture nette entre deux surveillantes qui ne s'adressent plus la parole. L'un des surveillants, I., valorise cette proximité comme un idéal éducatif: *« je les comprends, dit-il, je sais qu'il faut être dans le lien, enfin je suis pas tout jeune j'ai trente ans mais quand même mais on se comprend. […]*Il m'explique comment il croise les élèves en ville parfois et comment il leur file les clopes *« ils disent I. passe moi une clope et au lycée je dis non et tout mais en ville je fais ouais vas y je te donne une clope et tout. Moi je suis le surveillant soi-disant cool et tout, il faut être dans le lien. Ils viennent vers moi plus que vers d'autres ils ont confiance et tout […] Ils me parlent vachement plus qu'aux profs, je leur apprends de mon expérience, je connais leur milieu, je leur apprends le respect des femmes. »* I. est responsable du foyer qu'il a décoré lui-même de graffiti sur le mur, il s'investit beaucoup subjectivement dans son travail, ce qui produit des effets contrastés. On l'a vu plus haut permettre l'expression du féminin dans un interstice, mais il peut aussi empêcher les jeunes de s'investir :

Lycée professionnel Senna, Conseil de la Vie du Lycée. Il s'agit d'un groupe de jeunes (quatre filles, un garçon) qui souhaitent créer un journal du lycée. Ce projet est animé par une documentaliste et I. le surveillant. Elle souhaite que le journal soit un projet « pour les élèves et à l'initiative des élèves et je ne vois pas à quoi je sers et donc je me retire, je reste à votre disposition si vous avez des questions je suis toujours là mais je ne veux pas prendre le dessus de votre projet ». I. est extrêmement gêné et m'explique que « elle est rupture totale avec les jeunes, c'est un conflit de génération et de culture ». Ceci est certes vrai, elle ne peut pas produire le même langage qu'I., MAIS il semble prendre le projet un peu trop a cœur ayant « passé toute la nuit à faire la première page du journal » (une image style graffiti). Il nous explique comment il a pris énormément du temps, il s'est investi, en même temps il est frustré que les élèves n'expriment AUCUNE motivation a s'organiser. Ils parlent lentement, avec désintérêt, les filles passent leur temps a feuilleter des magazines people. Le garçon va sur internet pour « se renseigner pour la rubrique sport ». I. est gêné contre la documentaliste et le dit aux élèves qui disent avoir compris sa position (celle de la documentaliste) et même une élève lui dit qu'il a pris trop de place « c'est pour nous le journal ». Il se justifie « ouais mais de toute façon moi je suis là juste pour vous aider, un simple soutien c'est tout après si vous voulez pas faire le journal vous le faites pas.

Un autre surveillant, L., se distancie de l'attitude très proximale d'I. : il tient à être directement autoritaire avec eux « pas sur le plan amical comme fait I. Par contre je viens [d'une autre banlieue, réputée encore plus défavorisée] et être autoritaire ne marcherait pas là-bas, ça monterait trop vite en bagarre, les surveillants là-bas doivent fonctionner comme I. ». C'est donc parce que les lycéens dans cet établissement ne sont pas trop en difficulté qu'une attitude autoritaire est possible. Il enchaîne en racontant comment il a dû reprendre un élève parce qu'il lui a dit *« nique ta mère »*, ce que L. a pris pour une injure ; il a donc pris l'élève à part pour le réprimander, *« mais l'élève m'a expliqué que pour lui c'était normal, c'est juste une façon de parler »*.

On voit que L., lui aussi, recherche le dialogue et au fond accepte l'argumentation du jeune. D'une façon générale, l'exercice d'une autorité qu'on pourrait dire « non négociée » est assimilé à « faire du flicage », comme dit une assistante d'éducation, ce qui les met souvent mal à l'aise, car ce n'est pas leur idéal éducatif.

UNE SALLE DE CLASSE QUI N'EST PLUS UN SANCTUAIRE

Nous avons observé au total 62 heures de cours, auxquelles on pourrait ajouter les cours en EPS dans tous les établissements et les ateliers de mécanique et de carrosserie au Lycée professionnel Senna, que nous avons exclus de ce paragraphe en raison de leur dynamique très particulière. Pour une première représentation très globale de la dynamique de ces situations, nous avons distingué trois « climats » : certains cours sont centrés sur le travail, d'autres se passent dans un chahut qui peut aller jusqu'au chaos, et entre les deux, on a des cours où les élèves, au moins une partie très visible et audible d'entre eux, sont bavards, dissipés, indifférents, courbés sur leurs téléphones portables, ou même pour certains endormis sur leurs pupitres, sans aller toutefois jusqu'au chahut caractérisé.

Établissement	Centré sur le travail	Dissipé ou indifférent	Chahut	Total
Coll. George Eliot	10	8	3	21
Coll. Ste Chapelle	7	5	2	14
Lycée Ste Chapelle	8	3		11
Lycée pro. Senna	2	8	1	11
Lycée Gén. Hubble	2	1	2	5
Total	29	25	8	62

Difficile de dire si l'on doit se réjouir d'avoir *presque* une moitié de cours « centrés sur le travail » ou déplorer, au contraire, d'avoir *un peu plus* d'une moitié de cours marqués par une indiscipline évidente et parfois extrême. Tout ceci représente tout de même beaucoup de temps et d'énergie consacrés à ne pas transmettre de savoir, à ne pas acquérir de savoir… même si l'on doit se souvenir que dans les classes « dissipées », une partie des élèves au moins parvient à se saisir d'une partie au moins du savoir dont il est question.

Ni une analyse par établissement, ni une analyse par niveau, ne mettent en évidence des différences très significatives. Le tableau ci-dessus montre néanmoins que ça se passe mieux, de ce point de vue, au Lycée privé Ste Chapelle que dans les quatre autres établissements. Malgré le faible nombre d'observations dans cet établissement, on peut aussi s'étonner de voir une proportion non négligeable d'indiscipline en classe au Lycée Hubble, où les échanges hors la classe sont plutôt policés.

Ces observations appelleraient de nombreux commentaires, mais disons d'emblée qu'on ne peut pas dégager de ces observations des conditions objectivables à la réussite d'un cours… L'explication par le charisme personnel de l'enseignant-e serait extrêmement faible et réductrice ; l'explication complémentaire par la personnalité des élèves (même déclinée en contexte social, phénomènes de groupe, etc.) le serait tout autant.

Quand la classe est un « zoo » : des relations qui renforcent le fonctionnement hiérarchique entre élèves

Les élèves dissipés

Quand le cours se passe mal, ce qu'on peut dire d'abord, c'est que les élèves résistent à s'installer dans la situation : ils gardent leur manteau, leur sac sur

l'épaule, sont prêts à partir bien avant la sonnerie… Tout leur comportement dit leur refus d'être là !

> Lycée professionnel Senna, terminale. Des élèves sont assis comme s'ils étaient allonges sur un canapé en train de regarder la télé, très très décontractés, pas dans une posture « d'apprentissage », mains dans la poche ils me semblent nonchalants. […] Personne ne sort ses affaires. Personne ne prendra des notes. De toutes façons, il n'y aura presque pas de contenu de cours.

Cette attitude qui met en scène une extériorité fictive dénote un conflit ouvert, une hostilité marquée. Ici, elle met en évidence une relation tout à fait hostile à la situation scolaire, l'institution, l'enseignant, et plus largement une scolarité dont ne resterait que l'obligation, et pas du tout le sens… D'ailleurs, le sens même des études est disqualifié :

> Lycée général Hubble, 2nde, chahut. Une fille demande à la prof si l'exercice sera noté et la bande reprend ses mots pour s'en moquer : *« pourquoi tu travailles toi ? »* un lui demande de façon ironique, sous entendu qu'être motivé par des notes n'est pas très digne : *« moi je travaille pour apprendre »* rétorque un autre mec du groupe, *« moi j'apprends pour le savoir »* dit encore un autre, ils rigolent, ils sont satisfaits de leur blague, ils se moquent des valeurs de la prof.

Dans les situations de chahut anomique[256] (Testanière, 1967) extrême on a le sentiment que les élèves pourraient tout s'autoriser. Ils se lèvent, parlent, crient, se concentrent sur leur téléphone, se bousculent, s'insultent, lisent le journal, dorment, refusent frontalement d'obéir ou de participer. Ils peuvent utiliser une hyper-politesse ironique (« Les élèves utilisent trop souvent « madame » : « merci madame, tenez madame » ça devient très lourd ») et répondre grossièrement, parfois même très grossièrement à l'enseignant-e :

> « La prof dit à Hadija *« tu écoutes ta musique ? »* et elle lui répond *« mon cul ! n'importe quoi déjà ! »* alors qu'elle est sur son portable depuis le début du cours. Plus tard la prof lui demande de participer *« non y a pas moyen »*

Un cours en particulier, observé par les deux chercheuses ensemble, est de leur avis à toutes deux la pire situation de domination d'une enseignante par le groupe qu'elles aient pu repérer : « Ca n'est pas un cours, c'est une garderie. Les élèves font acte de présence. D'ailleurs, la prof ne fera passer aucun contenu. Le niveau en anglais des élèves est quasi nul. Mais de toutes façons, ils ne font aucun effort. » On peut se demander pourquoi ils ne font aucun effort.

---

[256] Alors que le chahut traditionnel, qui relève du désordre et de la saturnale, n'est qu'une simple anomalie transitoire du système pédagogique (il réduit les tensions et d'une certaine façon participe au fonctionnement du système), le chahut anomique, qui relève de la désintégration, se présente comme une résistance permanente, générale, devant laquelle les sanctions sont inefficaces.

D'après leur attitude, les élèves qui chahutent se sentent parfois, semble-t-il, pratiquement persécutés. On peut douter de leur bonne foi lorsque, par exemple, un élève se plaint très agressivement « je lis mon journal, elle me taille ! ». C'est déjà plus ambigu lorsqu'un élève qui n'a pas eu la note qu'il attendait s'écrie : *« franchement c'est dégueulasse il faut apprendre à noter on est en seconde ! Je suis dégouté c'est pas possible on est en seconde ! Ça me saoûle c'est n'importe quoi à la fin de l'année »* puis déchire son devoir et « se décroche du cours, il ne participe plus ». Rien ne viendrait donc amortir la blessure narcissique de la mauvaise note, ni lui donner sens ?

En fait, les élèves semblent confrontés à deux contradictions. D'une part, pour travailler comme on est supposé le faire en cours, il faut s'isoler du groupe ; or, cette séparation, ce dégagement, semble leur être impossible : ils ont des choses à se dire de toute urgence, des enjeux affectifs et narcissiques entre eux qui exigent leur attention et envahissent leur espace psychique… D'autre part, toute participation au cours représente en même temps le risque de perdre la face devant les condisciples et donc la possibilité de voir son statut parmi eux se dégrader, soit parce qu'on échoue à réaliser la tâche imposée, soit parce qu'on apparaît comme soumis à l'enseignant et à l'institution (l'idéal étant bien entendu de réussir tout en apparaissant comme négligent… avatar du fantasme aristocratique de « tout savoir sans avoir rien appris »). C'est ainsi qu'invitée à participer à un jeu de rôle en anglais (il s'agit de faire comme si on était au restaurant), une élève peut répondre « *Non, Madame, c'est une torture* ». La question se complique encore pour les filles, qui sont toujours, comme on l'a vu, suspectes de « faire la belle » et exposées à des lazzi lorsqu'elles se mettent en évidence : par exemple, une autre élève refuse d'aller au tableau : *« non j'y vais pas, il y a trop de monde,* et le prof écoute et appelle quelqu'un d'autre »

Pourtant, même dans les situations de pire chahut, certains élèves au moins tentent de s'auto-réguler : « Vas-y taisez-vous ! », « Wallah ça se fait pas ! », « vas-y j'en ai marre c'est une classe de cas sociaux », « C'est n'importe quoi cette classe ! »… Un élève, au début d'un cours qui s'annonce dissipé, propose spontanément à la prof de se mettre tout devant car il sent « que ça va mal se passer sinon ». Dans un cours d'anglais de troisième « Un garçon Tim proclame « je te jure cette classe c'est un zoo ! c'est insupportable ! », François répond « je te jure je fais de la méditation en classe » (pour survivre aux difficultés dont il est lui-même à l'origine !) » En fait, ils supplient d'être arrêtés, d'être recadrés… On pourrait dire qu'ils supplient littéralement l'école de faire son travail, de tenir ses promesses, de leur apprendre enfin quelque chose qui aurait de la valeur pour eux et leur donnerait de la valeur !

Des enseignants face à l'indiscipline

Du côté des enseignants, on remarque d'abord qu'en situation de chahut, les profs demandent le silence de façon répétitive, mais sans succès… laissent passer sans réagir des conduites manifestement transgressives comme s'insulter mutuellement ou dormir en cours… profèrent des menaces qui ne sont pas suivies de réalisation et de toutes façons ne font peur à personne… formulent des demandes affectives « vous pourriez être sympa »… cèdent lorsqu'on leur refuse obéissance, même si le refus est grossier… tentent à l'occasion le chantage… acceptent d'être traités avec condescendance (« faut être destressée, madame, ça va ! »)… montrent qu'elles ou ils voudraient plaire aux élèves, que ce soit sur le mode populiste et passif-agressif :

> Lycée professionnel Senna : « alors franchement c'est génial [dit de façon ironique] de faire des jeux de rôle avec vous, la musique vous n'aimez pas, la lecture non plus, il n'y a rien qui vous plaît »)

ou en utilisant le langage des privilégiés :

> Lycée général Hubble : La prof arrête le cours pour communiquer avec eux, entièrement de façon ouverte et non-violente. Ils n'accrochent pas du tout. « J'ai beaucoup de travail, je m'investis, je fais des erreurs et vous aussi, nous allons finir bien l'année, peut-être vous allez penser que je vous agresse, ce n'est pas mon intention, mon intention est que vous soyez en contact avec la langue le plus possible » Pendant qu'elle se dévoile, elle est honnête et authentique, le leader de la bande des mecs récupère son foulard qu'une fille lui a pris ; la prof lui reproche de ne pas l'écouter « ben elle avait mon foulard il fallait que je le récupère » il rétorque et la fille dit « qui ? moi ? » puis ils rigolent, ils rejettent entièrement la prof et refusent de rentrer dans sa vulnérabilité. « Je vous laisse au fond de la classe parce que je vous fais confiance mais il faut pas parler », dit la prof mais les élèves ne l'écoutent plus. Ils savent qu'elle ne va pas mettre en place un cadre autoritaire et ils abusent d'elle, ils en profitent.

En somme, ces enseignants se placent dans le même fonctionnement hiérarchique que les élèves, et en position basse. Par exemple, ils ne voient pas, ou feignent de ne pas voir, une bonne partie des transgressions ou des insolences qui se produisent dans leur classe. Dans le fonctionnement hiérarchique des élèves tel que nous l'avons décrit plus haut, cette cécité réelle ou prétendue ne peut s'interpréter que comme un comportement de subordination, une façon de « laisser le passage », de « baisser les yeux »…

Ces enseignants oscillent aussi d'une posture à l'autre, d'une sorte de copinage avec les élèves à une revendication d'autorité :

> Lycée général Hubble, alarme incendie, la classe est sortie dans la cour. Deux garçons prennent un autre et le lèvent par ses jambes, un petit spectacle, le reste de la classe les regarde. Après très longtemps, la prof leur dit d'arrêter, elle se met en colère *« ça suffit ! on rentre en cours et on écoute, on est sage ! »* – mais ça ne fait pas beaucoup de sens puisqu'elle avait toléré leur pendant un long moment et elle s'est même impliquée en rigolant avec eux et ensuite en proposant que tout le monde fasse des étirements et

exercices physiques en attendant la fin de l'alarme. Son cadre d'autorité n'est pas très clair et ils en profitent.

Ce copinage artificiel témoigne d'une problématique de séduction : l'adulte est séduit par les élèves, et en retour cherche à les séduire, quitte à se désolidariser des autres adultes :

Lycée professionnel Senna. Les élèves commencent à critiquer une autre prof et cette prof y participe, une élève dit *« elle est mal organisée »*, une autre *« je suis désolée pour moi elle est une mauvaise prof »*

Dans cet effacement de la différence des générations, l'adulte fonctionne en miroir du jeune, ce qui donne au conflit une apparence de symétrie particulièrement agressive :

Lycée général Hubble. prof les coupe *« vous me saoûlez »*. Charles Henri rétorque : *« je n'ai rien dit »*. Prof : *« oh je fais des hallucinations j'ai fumé moi ce matin, toi aussi sûrement »* son ton s'est *vite* augmenté, colère mais sa référence à la drogue fait rire les garçons

Leur bienveillance peut être comprise par les élèves comme une naïveté qui les amène à se laisser manipuler :

Collège George Eliot. Je vois [l'enseignante] noter sur chaque cahier la leçon du jour (quatre phrases). J'entends d'ailleurs les élèves dire « *j'ai mal à la main Madame* ». Cela m'interpelle. […] Elle m'explique que c'est une classe difficile et qu'il y a beaucoup d'élèves dyslexiques, c'est pour cela qu'elle leur copie les leçons.

Ils se laissent pousser à bout

Lycée professionnel Senna. Il y a tellement d'élèves qui parlent, le prof ne peut pas faire taire tout le monde et il choisit (de façon aléatoire ?) certains élèves pour leur demander de se taire. « *Il y a des gens qui parlent depuis tout à l'heure, nous on n'a rien fait — comme que je suis un animal* » dit Amadou, le seul élève noir dans la classe. « *C'est pas grave, sortez moi vos cahiers* ». Alors il semble que le prof décharge sur cet élève parce qu'effectivement il n'a pas été le seul à parler, seulement il a parlé une fois que le prof était déjà énervé.

Et dans ce rapport de force perpétuel, rien d'étonnant à ce qu'ils s'épuisent :

Lycée professionnel Senna. Quand la prof leur demande de faire un travail (écrire ce qui est écrit sur le tableau) ils se tourner pour se parler, pour écrire des SMS de leurs portables. La prof fonce dans son cours- il reste peu de temps pour travailler sur le contenu de son cours, corriger leur comportement doit être extrêmement fatiguant.

Ô rage, ô désespoir…

Impossible, quand on est soi-même universitaire, de lire ces scènes sans s'identifier d'abord à l'enseignant débordé, à son angoisse, à son exaspération, à son épuisement moral… Pourtant, il faut aussi entendre, derrière la rage évidente des élèves, derrière leur attaque frénétique d'un prof qui est d'abord chahuté comme représentant d'une institution scolaire décevante, traîtresse, qui ne tient

aucune de ses promesses, derrière le tapage et même le tumulte de ces classes à la dérive, un profond cri de désespoir. Ce sont les mêmes élèves qui demandent pathétiquement à l'observatrice : « *Alors Madame comment on a été ? On est une bonne classe ?* », « *On est les mieux, Madame ?* »… ou au contraire, mais bien entendu c'est la même chose :

> Collège George Eliot, 6ème : *« c'est toujours comme ça »* dit Saida en se tournant vers nous pour nous expliquer à quel point cette classe est difficile ; elle veut surtout savoir si l'on a vu de pires classes, elle cherche à évaluer le niveau de gravité de la situation et semble prendre plaisir à s'imaginer qu'ils sont les pires élèves qu'on ait jamais vu.

Ils sont même doublement désespérés, par l'institution et par cet adulte-là, devant eux mais pas avec eux, qui entre de plain pied dans la hiérarchie instable du groupe adolescent, ne tient pas sa place d'adulte et par voie de conséquence ne leur fait pas de place dans l'ordre symbolique. La tentative de séduction opérée par le prof, et sa défaite, signifient de la façon la plus claire une condamnation à rester toujours dans ce système social où le conformisme et la délinquance se côtoient, puisqu'il n'y a pas de société adulte qui tienne, pas d'ordre dont on pourrait espérer qu'après le collège, après le lycée, après quelque étape fondatrice encore à venir, il viendra enfin réguler les places de chacun dans la liberté et la démocratie. Il faut même, sans doute, prendre au pied la lettre le « cette classe est un zoo » ou le « comme si j'étais un animal », par lesquels les élèves disent bien l'enjeu de l'affaire : accéder à la culture, c'est-à-dire à la sublimation, qui est le propre de l'humain adulte.

Ce qui engage une double question : dans quelle mesure les élèves *et les enseignants* considèrent-ils le savoir comme précieux ? dans quelle mesure les élèves *et les enseignants* font-ils confiance à l'institution scolaire ?

Et quand la classe fonctionne…

Assez curieusement, les relevés d'observations des cours qui se passent « bien » sont assez pauvres, et il est plutôt difficile de les commenter. *A fortiori*, n'en tirerons-nous aucune recette ni même recommandation…

Pour ce qui concerne les élèves, on observe deux types de conduite : une concentration solitaire sur la tâche, marquée par la soumission, le silence, une prise de notes assidue, ou bien une participation active, parfois un peu brouillonne, mais enthousiaste :

> Collège George Eliot. Le cours porte sur la révolution française. Une élève lit un texte, elle bute sur un terme « sans-culotte ». Elle se met à rire et les autres élèves aussi et demande à la prof ce que cela veut dire. Farah demande si c'est comme un « sarouel ». J'avoue que je me mets moi aussi à rire. La situation est vraiment comique. La prof dit qu'elle l'expliquera plus tard. Les élèves posent beaucoup de questions mais qui n'ont pas forcément rapport au cours et cela énerve la prof. Un élève demande si la tête continue à

vivre après une décapitation, la prof rit et les autres élèves aussi. Elle redemande le calme. Elle écrit la leçon au tableau.

Du coup, les élèves ne disent rien sur la raison pour laquelle ils travaillent… À l'exception d'un élève du lycée Hubble, qui explique qu'ils respectent les règles d'autorité dans cet établissement *« parce que c'est un bon lycée »*. Entendre : un lycée que tous ses acteurs pensent « bon », où le savoir dispensé est considéré par tous comme « bon », un lycée qui rend ses élèves « bons », un lycée où tous croient à l'avenir, au sens qu'il y a à faire des études…

Quant aux enseignant-e-s, de quoi est donc faite l'attitude de celles et ceux qui parviennent à faire cours ? Pas grand chose de visible, en réalité… Ces enseignant-e-s ont « des yeux partout », ne « laissent rien passer », rappellent à l'ordre systématiquement au moindre début de bavardage ou même, dans un cas, pour un soupir un peu trop audible. Néanmoins, leur priorité, c'est le contenu du cours : si quelque chose les « angoisse », c'est de ne pas tenir leur programme, de ne pas parvenir à faire le travail qu'ils ont décidé de faire. Leur cours est organisé, voire minuté. Les différentes étapes sont ponctuées avec une certaine solennité, comme par exemple une certaine façon de dire : « sortez vos agendas ». En même temps, les observatrices disent, quand ce sont des femmes, qu'elles sont « assez douces ». De temps à autre, ils détendent l'atmosphère avec un peu d'humour. Certains n'hésitent pas à se montrer faillibles et imparfaits :

> Collège Ste Chapelle. La prof passe à la deuxième partie de son cours, à savoir la lecture. Elle commence par lire un passage puis passe la main aux élèves puis reprend la lecture, et ainsi de suite. Cela est assez interactif et oblige je pense les élèves à suivre. Son cours est très organisé et minuté. Un élève lui demande la définition du mot « sarcler ». Elle n'est pas très sûre d'elle et me demande de l'aide. Je ne sais pas non plus ! Puis, elle se met à parler des « chauffe-lits » d'avant et raconte une anecdote personnelle : lorsqu'elle était petite, elle envoyait sa petite sœur chauffer la lunette des toilettes pour elle ! La classe a ri. Le cours se termine, personne ne se lève avant que la prof n'est donné son accord.

Et pourtant, ni l'anecdote personnelle, ni l'humour, ni l'incapacité à donner la définition d'un mot, ne disqualifient cette enseignante : manifestement les élèves n'entendent aucune des ces attitudes comme de la platitude, ou de la subordination…

Globalement, on sent que ces enseignants aiment leur métier, et/ou leur classe. Elles et ils s'engagent personnellement dans l'interaction, que ce soit dans un modèle féminin-maternel (la « douceur ») ou dans un référentiel viril qui irrite l'observatrice mais n'en force pas moins son respect, comme celui d'élèves pourtant « difficiles » :

> Lycée professionnel Senna. Benjamin est un prof qui n'interagit que sur un plan sexiste de drague, il blague tout le temps, me demandant si je l'aime, me coupant en pleine parole pour me faire des compliments, me demandant s'il peut me présenter à tel collègue qui est à proximité. Comme le Proviseur Adjoint a dit *« il se vante déjà beaucoup tout*

seul ». Par contre, dans son cours, c'était très fascinant d'observer sa présence absolue auprès d'élèves, un vrai pédagogue avec un respect mutuel fondé sur des bases viriles. Les élèves que j'avais déjà vu et qui pour moi représentaient des pires élèves se sont montrés respectueux, silencieux, dans l'écoute et dans le plaisir de l'apprentissage.

On aimerait dire que ces enseignants se sont situés *à côté* de la hiérarchie clanique du groupe d'élèves, mais ça n'est pas toujours le cas. Quand il s'explique sur sa façon d'enseigner, Bruno dit très clairement (bien que sous couvert d'une jolie dénégation) qu'il est entré dans la lutte entre garçons pour la hiérarchie, et a gagné. On ne saurait être plus clair :

> D'après lui, les élèves recherchent l'autorité, « ils en ont besoin. Je leur fais savoir que ce n'est pas moi Benjamin, c'est leur professeur et que je ne les prends pas en pitié si je suis amené à les mettre dehors c'est pour leur bien, moi je veux pas ça, je veux les garder en classe mais il faut qu'ils se comportent correctement, et puis ils savent que je ne lâche rien, il faut pas. Je suis hyper exigeant sur le comportement, je ne suis pas là pour gagner de toute manière ils gagneront ils sont plus nombreux et sur le plan physique ils sont plus forts. Au début de l'année ça chauffait fort, surtout avec [un certain élève]. Une fois je passais dans le couloir et je l'ai entendu dire quelque chose sur moi, si je faisais semblant de ne pas l'entendre il aurait gagné alors je l'ai pris dans une salle je lui ai hurlé dessus, je l'ai cassé. Il sait que je suis l'autorité. Une fois j'ai mis ma main sur son épaule et puis je l'ai enlevée et il m'a dit « quoi vous êtes raciste ? Je sens mauvais parce que je suis noir ? », je lui ai fait savoir que ce n'est pas ça, c'est son comportement et que je veux qu'il réussisse. Maintenant ils sont tranquilles, ils partent du cours reposés, prêts à faire autre chose, on se respecte mutuellement ».

Effectivement, ça fonctionne et ne peut que fonctionner, dans la mesure où l'enseignant, ici, se place en dominant dans le même système social que les élèves, modèle qu'on retrouve beaucoup dans les ateliers de mécanique au lycée professionnel, mais pas seulement. Il est même probable, comme le dit cet enseignant, que la soumission obtenue des élèves contribue à les apaiser, et donc à faire de la place pour les apprentissages. Néanmoins, ce qui est transmis par cette expérience sociale, c'est un modèle de relation bien particulier.

CONCLUSION

En définitive, on doit conclure que dans l'ensemble des interactions dans les établissements, les espaces hors classe principalement, mais aussi plus de la moitié des cours (ceux où ça se passe « mal » et ceux où l'enseignant-e se pose en leader viril), le fonctionnement interrelationnel entre adultes et jeunes confirme par l'expérience les élèves dans le système hiérarchique qui régit leurs échanges entre pairs, sans ouvrir à un mode plus adulte ou plus citoyen de relations. Ce constat pointe vers une nécessité absolue de prendre en compte les difficultés et

souffrances des personnels de toutes catégories dans l'exercice de leur métier, en leur offrant (par la formation, mais pas seulement) des espaces de métabolisation tout au long de leur carrière.

On constate donc, sur le terrain, une relation où, contrairement à ce qu'on pourrait souhaiter et à ce que l'institution scolaire est supposée réaliser, ce sont assez massivement les adultes qui fonctionnent dans un mimétisme avec les jeunes dont ils s'occupent. Cette situation a été largement étudiée par la psychologie clinique des institutions en général, et plus précisément par celle des institutions éducatives et de soin[257], mais on peut manifestement utiliser des raisonnements analogues dans le cas qui nous occupe.

À la suite de René Kaes, on peut soutenir que le métacadre de ces institutions, leur arrière-plan social et culturel, est puissamment affecté par les mutations socioculturelles contemporaines. Leurs organisateurs de base, notamment leurs idéaux fondateurs, sont ébranlés alors même que les structures organisationnelles sont fragilisées. De ce fait, les alliances inconscientes (Kaes, 1989) qui fondent le fonctionnement de la communauté des professionnels sont bouleversées. Dans ce processus, les tendances à l'isomorphie sont exacerbées : ces établissements fonctionnent électivement, et d'une manière durable, sur le même mode que le problème qu'elles sont chargées de traiter. Pinel et Gaillard (2013, p. 333-4), à propos des institutions soignantes, proposent que

> Trois éléments principaux paraissent se coaliser pour saper les organisateurs, les idéaux et les valeurs fondatrices et, du même coup, faire le lit de la répétition à l'identique de scénarios pathologiques ou s'intriquent dédifférenciation et effondrement d'allure dépressive, voire mélancolique. Ces trois éléments sont étroitement liés aux transformations culturelles contemporaines que l'on désigne par le terme d'hypermodernité. Il s'agit de l'épuisement de certains idéaux et valeurs associés à la modernité, de l'accélération du temps qui engendre la pression du court terme et les pratiques de l'instant. La collusion de ces transformations participe à la destruction des fondements théorico-cliniques des pratiques et à la production d'une *crise généalogique* affectant les processus de transmission.

L'hypermodernité (Gauchet, 1985), poursuivent ces auteurs, se caractérise par une méfiance à l'égard des structures du pouvoir, toujours suspectes de tendre au totalitarisme, méfiance éthiquement fondée mais dont la généralisation ébranle la légitimité de toutes les institutions ; les idéaux fondateurs sont alors emportés par une idéologie de la performance, de la rentabilité… Dans ce mouvement, c'est la différence des générations qui se trouve abrasée : le discrédit porté sur toute

[257] Au sens des institutions qui prennent en charge des jeunes explicitement en situation de mésinscription, foyer d'accueil, centres de réinsertion, etc.

situation d'asymétrie fragilise la position de ceux qui incarnent l'autorité, la transmission, l'antériorité. D'autant plus que le passé, dans l'idéologie contemporaine, est systématiquement disqualifié (voir des indicateurs apparemment aussi différents que la mode vestimentaire valorisant une apparence « aussi jeune que possible », ou les débats récurrents sur l'enseignement de l'histoire…) au profit d'un futur porteur à la fois d'un espoir de toute puissance (notamment par la technique) et de l'angoisse d'un effondrement (la civilisation occidentale tendant à se vivre comme mourante).

Dans ces propositions où l'on ne peut que reconnaître les établissements scolaires que nous avons observés, nous retiendrons tout d'abord, que le mimétisme involontaire et inconscient des professionnels par rapport aux élèves doit être compris dans le cadre plus large d'une crise institutionnelle qui dépasse de très loin les responsabilités individuelles des acteurs. Ils sont pris dans ce qui se présente à eux comme un paradoxe : soutenir l'asymétrie des générations au nom de la démocratie et plus précisément de l'égalité. Pour déplier le paradoxe, il s'agit, d'une part, d'incarner une autorité distincte de la tyrannie à laquelle trop souvent on l'assimile dans l'hypermodernité, et, d'autre part, de soutenir par les actes, *in vivo* si l'on peut dire, la valeur républicaine de l'égalité des citoyens. Ceci alors même que tout dans le fonctionnement social pousse à perpétuellement confondre asymétrie et inégalité.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Auduc Jean-Louis (2011). Agir en fonctionnaire de l'État et de manière éthique et responsable – Epreuve orale professionnelle – Capes Agrégation. Paris : Hachette.

Baimand Pascal (2013), Les valeurs de l'enseignement catholique, *La Croix*, 13 juin 2013 et 1er octobre 2013.

Clavé Yannick (2011). Agir en fonctionnaire de l'État. Le système éducatif : acteurs, enjeux et politiques. Paris : Ellipses.

Devereux, G. (1967). From anxiety to method in the behavioral sciences. Trad. (1980). De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement, Paris : Aubier.

Dominé-Cohn David (2012). Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable. Paris : Bréal.

Dubet F. (2002). *La fin de l'institution*, Paris : Seuil ; Laval, Christian, Vergne, Francis, Clément, Pierre, Dreux Guy, 2011, *La nouvelle école capitaliste*, Paris : La Découverte

Foucault, M. 1975. Surveiller et punir. Paris : Gallimard.

Gauchet, M. 1985. Le désenchantement du monde. Paris : Gallimard.

Glucksmann A (1977). *Les maîtres penseurs*. Paris : Grasset.

Henri, A.-N. 2004. Le secret de famille et l'enfant improbable. In Mercader, P., Henri, A.-N. La formation en psychologie, filiation bâtarde, transmission troublée (193-303). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Houssaye Jean (1992). *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation.* Paris : PUF, 1992.

Kaes, R. 1989. Alliances inconscientes et pacte dénégatif dans les institutions. Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, n° 13. Pp. 27-38.

Kant, Emmanuel (1781). *Critique de la raison pure*. (2006), Paris : GF.

Lemarchand Philippe, Asselin Jean-François, Coquery Natacha, Gervais-Zeninger Marie-Annick, Proust Emmanuelle, Gutiérrez Molina José Luis, Depraz Nathalie (2011). « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de manière éthique et responsable » Une épreuve ?! Neuilly : Atlande.

Mercader, P. (2007), La formation en psychologie : du savoir à la culture, Pratiques psychologiques, 2007-4, 465-478

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Issy les Moulineaux : ESF.

Obin J.-P. (2003). Les valeurs à l'école. *Administration et éducation* n°100.

Obin J.-P. (2005). *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette.

Pinel, J.-P., Gaillard, G. 2013. L'institution soignante à l'épreuve de l'hypermodernité, Bulletin de psychologie 4/2013 (N° 526), pp. 333-340.

Platon (385-370 av. J.-C.) *Le banquet*. (2007, Paris : GF).

Prairat E. (2002). *Sanction et socialisation : Idées, résultats, problèmes*. Paris : PUF.

Testanière, J. 1967. Chahut traditionnel et chahut anomique. Revue française de sociologie. Vol. 8, n° HS, pp. 17-33.

Tisserand Eric (2012) (2nde édition). Concours de professeur des écoles, de collège et de lycée. Le système éducatif français. Agir en fonctionnaire de l'État et de manière éthique et responsable. Malakoff : Foucher.

DE QUOI L'ENFER EST-IL PAVE ?
2. LES ADULTES FACE A LA QUESTION DU GENRE

PATRICIA MERCADER, ANNIE LECHENET

LA COHABITATION DES GARÇONS ET DES FILLES : UN QUOTIDIEN AMBIGU POUR LES CHEFS D'ETABLISSEMENT

Lors de notre pré-enquête auprès de 39 chefs d'établissement, nous démarrions notre interview avec une première question sur la mixité au quotidien, dont le sens s'est avéré n'être pas nécessairement évident d'emblée. Un tiers au moins des interviewés se demande, malgré les explications préalablement données, de quelle mixité l'on parle, ou se lance directement sur la question de la mixité sociale (cœxistence d'élèves appartenant à des familles de CSP différentes).

Parmi ceux qui entendent la question comme « mixité filles-garçons », plusieurs la vivent comme « *une colle* », « *le grand oral de Sciences Po* ». Onze interviewés évoquent d'abord le thème de l'équilibre quantitatif des sexes : cet équilibre est présenté comme un idéal, les chefs d'établissement (notamment professionnels) plutôt masculins ou féminins le regrettent. Une douzaine associe spontanément le thème à des « problèmes » : soit directement, soit sur le mode de la dénégation (« *si vous voulez, sur les problèmes de mixité, moi je, ça, enfin, ça n'est pas pour nous un problème, enfin une préoccupation majeure, très clairement* »). Néanmoins, cette mixité reste un « *principe fondamental* » pour tous les chefs d'établissement publics et elle ne fait pas partie des causes des situations de violence qu'ils peuvent éventuellement rencontrer. Certains chefs d'établissements privés se détachent assez nettement des autres, dans la mesure où ils soutiennent un projet d'éducation de la personne globale et sont, tout à fait logiquement, organisés par les conceptions du genre et de la sexualité propres aux religions monothéistes : pour eux, la mixité n'est pas nécessairement vue comme un idéal, bien au contraire.

Au plan manifeste, les discours de nos interviewé-e-s évoquent les stéréotypes de genre répandus dans les représentations que se font les élèves et certains enseignants ou parents ; mais, de façon latente, ils laissent aussi transparaître comment eux-mêmes sont pris dans un certain nombre de ces

stéréotypes. Il est particulièrement important de les prendre en compte dans la mesure où ces représentations peuvent constituer des prophéties auto-réalisatrices.

Dans l'ensemble, les chefs d'établissement de collège trouvent plutôt normal que les garçons et les filles aient du mal à se mélanger, que l'espace de la cour soit occupé par les garçons, que la présence des filles puisse pacifier les relations. Certes, il faut « *faire attention que les petits garçons ne tapent pas trop les petites filles* », mais enfin, ces brutalités de « *jeunes chiots* » sont aussi une façon de s'approcher, voire de séduire. La généralisation du port du pantalon pour les filles est vue comme une « *autocensure* », mais aussi comme une adaptation logique qui simplifie les choses et que très peu d'interviewés regrettent. Le malaise des filles (et des garçons trop gros) à la piscine ou en EPS préoccupe davantage, de même que les insultes ordurières, toujours à connotation sexuelle, visant les filles et certains garçons. Plusieurs soulignent le mépris des garçons pour les filles, et en retour se disent choqués par la riposte de plus en plus violente des filles, qui en même temps se prennent elles-mêmes au « piège » de la féminité et de la misogynie.

En lycée G&T, le ton est différent. Les difficultés liées à la mixité sont directement rapportées au milieu social des élèves et en particulier à la question des identités culturelles, voire de l'intégrisme musulman. Dans les lycées à forte population défavorisée et/ou « *étrangère* », une préoccupation très forte d'éducation à l'égalité se fait jour ; pourtant, quelle que soit la population de l'établissement, la domination masculine dans la population des élèves est évoquée à plusieurs reprises : les garçons décident, les filles doivent suivre. L'emprise des garçons sur les filles est vécue comme naturelle par les élèves, et l'on sent bien que si les chefs d'établissement le déplorent dans l'ensemble, d'un autre côté, l'ordre et le calme sont plus faciles à maintenir si les filles ne se révoltent pas trop violemment contre cette emprise. Les agressions qu'elles subissent sont souvent banalisées, surtout les agressions verbales, et les autres sont rapportées à des éléments individuels ou « culturels » : « *un garçon qui bat la fille qu'il appelle "ma femme", 17 ans tous les 2, tous les 2 maghrébins d'origine* ». Les filles sont vues comme travailleuses, elles veulent s'en sortir, elles prennent des responsabilités, mais elles sont parfois complices aussi du sort qui leur est fait : un lycée très féminin (2/3 de filles) est surnommé « *poufland* », même par ses élèves filles.

Dans les lycées professionnels, comme dans certaines classes technologiques de lycées G&T, la culture professionnelle de genre conduirait à des attitudes parfois caricaturales : dans certaines spécialités, « *il y a une culture machiste, mais évidente et les enseignants la transmettent à leurs élèves* ». L'arrivée des filles serait apaisante, elles « *calment le jeu* », mais les interviewés

les désignent aussi, plus souvent que les autres, comme des « *chipies* ». Les stéréotypes de genre sont plus fréquemment présents dans le discours même des chefs de ces établissements, bien qu'ils s'en défendent.

Dans les trois types d'établissement, les interviewés évoquent la place de la rumeur, de la « *réputation* ». Partout la sexualité et le corps féminins devraient s'effacer pour survivre et faire place au déploiement de la virilité, ou bien s'exhiber avec modération, pour faciliter la vie de tous et de toutes.

Quelle place pour la sexualité ?

Les chefs d'établissement sont bien conscients des écarts interindividuels concernant l'accès des jeunes à la sexualité : « on peut […] avoir les élèves qui [n'ont] aucun lien intime avec ou un garçon ou une fille, [et] des élèves qui sont carrément passés à des activités sexuelles, et puis des petits bébés, parfois, hein ». Néanmoins, presque tous les interviewés évoquent une sexualité qui fait irruption dans l'univers scolaire sur le mode, le plus souvent, du « trop » : trop visible (les vêtements, les contacts physiques, la séduction), trop cru (le langage, la familiarité supposée ou manifeste des élèves avec la pornographie, le thème récurrent de la fellation dans les lieux publics, du filmage des relations sexuelles) et pour certains trop tôt. La vie sexuelle des jeunes gens, telle qu'elle est perçue et décrite par nos interlocuteurs, nous met parfois en face d'une réalité très crue, voire quelquefois presque sordide, qui les interroge en tant qu'éducateurs. Une moitié des chefs d'établissement, néanmoins, évoque la question sous l'angle des relations amoureuses entre les jeunes, angle rassurant qui autorise une indulgence parfois amusée à travers le terme de « petit couple », même si bien entendu, une « tenue correcte » est exigée dans l'établissement.

Les interviewés insistent surtout sur ce que font les filles : les comportements des garçons semblent moins attirer leur attention, alors que ceux des filles sont évalués à l'aune des effets (perturbateurs, excitants) qu'elles produisent sur les garçons. La référence à la sexualité est moins présente à propos des garçons, qui sont décrits surtout comme fonctionnant « *plutôt en bande, les mêmes bandes qu'à l'extérieur, surtout les garçons d'origine étrangère* ». Ils seraient « *davantage dans la désespérance et encore plus dans la violence* ».

Des relations sexistes ?

Sans être généralement nommée comme telle, la dimension sexiste des relations entre filles et garçons est présente dans un bon tiers des entretiens. Les interviewés notent bien la violence subie par les filles, parfois de la part de filles d'ailleurs, au nom d'un contrôle de leur comportement notamment sexuel et de

leur plus ou moins adéquate conformité aux stéréotypes d'une féminité convenable, mais sans utiliser des termes comme sexisme, machisme, etc. Certains de celles et ceux qui évoquent du sexisme le lient à la « culture » des élèves (c'est-à-dire, en non dit, à leur culture « maghrébine »), ou parfois, à la difficulté de parler la séduction dans la culture populaire. Plusieurs récits situent le sexisme comme problème seulement dans des cas particuliers, violences d'un frère sur une sœur ou d'un garçon sur sa petite amie. Dans les lycées professionnels, les cultures de métier induiraient ou perpétueraient néanmoins dans le corps enseignant une culture traditionnelle fondamentalement machiste qui serait certainement transmise aux élèves.

ADULTES GENRES, ADULTES SEXUES

Une première remarque qui nous semble très importante, c'est que le mimétisme verbal et corporel que nous avons évoqué au chapitre précédent ne concerne pas les comportements classés féminins des élèves, ou du moins de façon extrêmement rare. Ceux, parmi les adultes, qui sont à certains moments dans cette problématique de mimétisme, avec les cris et les bousculades, reproduisent le langage et la gestuelle virils, qui sont bien entendu adoptés par les garçons et par les filles en tant qu'elles-mêmes adoptent des attitudes viriles.

Et d'ailleurs, lorsque les adultes tentent de s'identifier aux filles, ils tombent à côté, comme cette surveillante qui, au lycée professionnel Senna, tente de créer au foyer un atelier « girly » qui n'intéresse personne, soit parce que personne, même pas les filles, ne veut se laisser catégoriser comme « girly », soit parce que, légèrement décalée des élèves par son âge ou son appartenance à d'autres groupes, elle se trompe de féminité.

Il est frappant de constater à quel point les adultes partagent certaines des catégories de pensée des élèves, avec des nuances bien entendu comme on l'a vu au chapitre sur *L'encadrement institutionnel des masculinités et des féminités*. Dans la vignette qui suit, par exemple, il n'est pas si facile de marquer clairement une différence entre la « cochonne » du CPE et la « salope » dont parlent si souvent les élèves…

> Collège George Eliot, réunion « Point élèves » où l'on passe en revue les élèves qui posent problème. À propos d'une élève de 4ème dont la tenue et le comportement sont jugés inadaptés. Elle est « bizarre » avec les garçons. C'est une « cochonne » dit le CPE. Elle est séductrice depuis la 5ème. Elle a un vocabulaire sexuel. Proposition d'ULIS (Unités

Localisées pour l'Inclusion Scolaire), c'est un aménagement pour les élèves en situation de handicap. Mais les parents ont refusé.

Au collège Ste Chapelle aussi, le directeur adjoint parle d'une élève de 4ème comme d'une véritable *« séductrice »* qui susciterait des rivalités masculines.

À tel point qu'on doit envisager l'idée que la sexualité adolescente trouble les adultes, à leur insu bien entendu, et sans qu'ils passent le moins du monde à l'acte… C'est généralement le cas pour des hommes mal à l'aise devant ce qu'ils perçoivent comme une exhibition de la part des filles, et qui se défendent : « je vois ce qui est montré ». Ce trouble impossible à penser et donc à métaboliser produit des attitudes extrêmement rigides quand à la façon dont les filles s'habillent, ce sont toujours les filles qui sont supposées apporter la sexualité dans l'école comme dans les autres espaces publics.

Dans le même registre, les hommes adultes entretiennent souvent une sorte de complicité sexuelle avec les garçons, complicité fondée sur l'idée une sexualisation constante des relations entre hommes et femmes dans le registre de la prédation. Ainsi, quand un surveillant qui passe à côté d'un garçon et d'une fille en train de s'embrasser commente d'un « bravo mec », ou bien dans cette scène, observée en cours :

> Lycée professionnel Senna. Cours de logistique. L'enseignant est en train de parler avec l'observatrice lorsque un élève l'appelle
>
> — Prof : « attends elle est plus intéressante que toi, tu penses que parce que t'es habillé en rose, je vais venir te parler ? »
> — Elève : « d'accord mais faites vite »
> — Prof : « j'arrive mais assieds toi »
>
> L'élève se déplace sans s'asseoir
>
> — Prof « non non assieds toi »
> — Elève : « monsieur »
> — Prof : « mais chaque fois que je parle avec un fille vous m'appelez. Lâche-moi ! »
>
> Les garçons rient, ils se regardent, ils me regardent

Là encore, il s'agit d'une interaction entre hommes, d'une identification avec les élèves garçons. Nous n'avons remarqué qu'une seule exception à cette règle : une surveillante, au lycée professionnel :

> Alors Anna, je le découvre, est souvent draguée par les élèves « *en fait tout le temps ils me disent de l'autre côté de la cour "Anna c'est toi la plus belle !"* ». Apparemment les jeunes pensent qu'elle et I. sont un couple parce qu'ils ont une complicité très évidente. Quand ils travaillent côte à côte, I. leur dit d'arrêter de la draguer. Elle m'explique comment certains sont gentils, mais comment d'autres la draguent devant les profs quand elle passe pour faire les bulletins « *c'est compliqué, je leur explique après qu'il faut pas qu'ils me draguent devant les profs parce que ça me met dans une situation difficile. Je veux bien leur expliquer gentiment que ça se fait pas mais devant les profs je dois plutôt mettre les limites* ».

Anna, donc, fait la fille, même pas la femme, en se laissant draguer mais en cachette de ceux qui représentent une instance parentale, les profs. Elle se place directement dans la même génération que les élèves, qui, de leur côté, la situent parfois à égalité avec eux (« c'est toi la plus belle ») et parfois plutôt dans une génération au-dessus, avec le fantasme des deux surveillants en couple.

Le jeu particulier, « entre hommes », où « draguer » pour de vrai ou pour de faux une femme ou une fille fonde la fraternité virile, est caractéristique du lycée professionnel Senna, où il est quotidien, et dans une moindre mesure du collège George Eliot, situé en zone défavorisée. C'est un composant central d'une virilité (au sens de Dejours) valorisée, associée à la culture de métier des mécaniciens et des carrossiers, culture qui les distingue du reste de l'institution. En effet, les professeurs de Carrosserie ne se mélangent pas avec le reste du personnel enseignant de l'établissement et transgressent ainsi certaines règles sociales implicites autrement pratiquées par la majorité du personnel. Ils prennent leur pause-café entre eux, dans leur atelier pendant que le reste des professeurs se réunissent dans la salle qui leur est dédiée, mangent leur repas de midi ensemble dans l'atelier aussi. Ils mettent en place leur propre vision de l'enseignement qui dépasse le cadre définit par le lycée :

> « Nous on a notre univers on n'essaie même pas de le faire comprendre aux profs. On a notre vision de ce que c'est l'enseignement, soit t'as l'âme de l'enseignant soit tu l'as pas, nous on est là pour enseigner notre métier et j'ai pas envie d'expliquer ça aux profs. On est bien ici, on n'a pas besoin d'aller ailleurs ». Leur différenciation du reste de l'établissement se prolonge par la transgression d'une règle explicite, ils fument pendant leur pauses à l'intérieur de l'atelier, tout le monde le sait mais personne ne dit rien. « Notre objectif est de former des Carrossiers et des hommes…On serre fort au début de l'année et après on montre du respect mutuel, on est méchant, ils savent qu'on est méchant hein, parfois ça peut être même violent…On n'a que des gosses en échec scolaire, leurs parents sont défaillants, on n'est pas là pour être leur père mais quand même on représente l'autorité et je pense qu'ils ont envie de ça, ils en ont besoin…Mais c'est très dur, c'est long et puis il faut couper le cordon à un moment donné ». Cette approche paternaliste se confirme par l'usage des termes « mon gars, mon gosse, mon petit » quand les professeurs de Carrosserie interagissent avec les élèves. Même le café vient représenter la virilité : « c'est un café d'hommes, attention ça va être super fort », me dit l'un d'eux en m'en offrant une tasse.

Cet ethos viril implique des modes d'interaction bien spécifiques entre générations. Ainsi :

> Le professeur de Carrosserie s'approche et se colle physiquement au dos du garçon maghrébin « ça va mon petit ? Vous travaillez bien ? », toujours avec un ton moqueur, ironique. Je suis heurtée par sa proximité physique, pour moi il transgresse les limites normales de l'espace qu'on laisse à une personne, il est en corps à corps avec l'élève qui me semble n'avoir aucun pouvoir d'agir, il doit se soumettre à la présence (voire l'emprise) du professeur.

On est ici dans une représentation de l'éducation assez proche de celle qui conduit, parfois, à confier à des militaires la réinsertion de jeunes en très grande difficulté ou délinquants… C'est un système qui a fait ses preuves en tant que vecteur de reproduction de l'inégalité des sexes… et qui représente effectivement, dans l'institution scolaire telle qu'on la pense le plus généralement dans ses principes, une exception sinon à proprement parler une transgression. En cela, on peut dire qu'il y a une grande parenté entre le fonctionnement des ateliers de mécanique et de carrosserie et celui des cours d'EPS, détaillé plus haut dans le chapitre *Une maison des hommes à géométrie variable*.

D'ailleurs, les professeurs de Carrosserie expliquent comment l'établissement a essayé de faire un effort de parité entre les élèves filles et garçons, mais que cela n'a pas fonctionné. Ils soutiennent leurs propos avec des théories qui naturalisent la division sexuée. Un professeur explique par exemple :

> « Les femmes sont meilleures en vente, plus dans la logistique de l'automobile. Par exemple, ma belle-sœur elle était la meilleure vendeuse de Peugeot parce que les gens achètent parce que c'est une femme, ils aiment bien avoir une femme qui vient dans l'atelier de temps en temps…Alors c'est pas que je suis macho mais les femmes elles sont plus fortes pour nettoyer les véhicules dans les grands garages elles le font mieux que les hommes- elles ont un regard plus fin.

Là encore, ce plaidoyer pour la naturalité d'une vocation ménagère chez les femmes reste caricatural, mais dans tous les établissements on constate que les stéréotypes de genre, hétéronormatifs, sont extrêmement puissants chez les adultes comme chez les élèves : tel surveillant se demande très sérieusement « *pourquoi les femmes veulent sortir de la maison pour travailler* », telle autre est choquée quand sa fille tient la main d'une camarade et rassure l'observatrice : « *Mais c'est comme ça, c'est pas pathologique* », pour dire que sa fille n'est pas homosexuelle… Ces stéréotypes déterminent bien sûr des attitudes éducatives :

> Collège George Eliot, Club d'échec. Je ne vois encore que des garçons sauf une fille en spectatrice. Elle « supporte » les joueurs et rangent les pions. Quand l'animateur lui demande si elle veut jouer elle répond qu'elle ne connait pas les règles, il ne lui propose pas de lui apprendre…

On retrouve ici les nombreux travaux qui montrent comment les explications données en classe aux garçons et aux filles diffèrent, avec les conséquences qu'on connaît quant à leurs orientations, leurs ambitions, et même leurs compétences.

En somme, autour des questions liées à la mixité et à la sexualité, dans les pratiques quotidiennes, c'est la différence des génération qui est en cause, ainsi que la légitimité même pour les filles d'être à l'école, de même d'ailleurs qu'au travail celle des femmes (Molinier, 1996)… Légitimité acquise sans condition par

la plupart des acteurs, mais qui suscite, souterrainement, inconsciemment, encore bien des ambivalences.

VIOLENCES GENREES : DE LA BANALISATION A LA CECITE

Confrontés à des violences spécifiquement liées au genre, les adultes ont presque toujours un premier mouvement de banalisation, de minimisation, quand ils ne les ignorent pas ou ne sont pas tout simplement aveugles à ce qui se passe.

> Collège George Eliot, cours de troisième. J'observe un élève garçon Y. faire des faux coups de pieds à une fille, A., dans le couloir, un flirt physique qui s'aggrave**.** Une fois rentrés dans la salle de cours, il continue de la chasser, elle fuit, se cachant derrière d'autres élèves en criant *« Madame, Madame ! »* mais la prof est prise. Y. attrape A. par la nuque et serre son cou avec force et agressivité, mon intuition est d'intervenir, l'élève crie *« Madame Madame »,* elle semble chercher une intervention protectrice mais finit par choisir une place et la prof dit à Y. de s'asseoir

Les exemples de cette banalisation abondent dans l'ensemble du corpus. Au collège Ste Chapelle, une fille reçoit un coup de poing dans le dos (de la part d'un garçon), elle se trouve à l'infirmerie : le directeur-adjoint explique que c'est une « chochotte », terme qu'il utilise d'ailleurs aussi pour qualifier une autre fille, qui se plaint (faussement, d'après lui) d'avoir été violée. Au collège George Eliot, un élève menace une fille d'un coup de poing en arrivant en classe, la professeure ne dit rien mais se contente de « prendre le carnet » du garçon, repéré comme « forte tête ». Et ainsi de suite… Une situation, au collège Ste Chapelle, est tout à fait typique de ce processus :

> Collège Ste Chapelle, récréation. J'aperçois deux élèves filles sur le banc du hall d'entrée. L'une d'elle pleure. J'hésite à aller les voir et puis je me lance. Je me présente à elles et elles se livrent très facilement. Celle qui pleure m'explique qu'un garçon de sa classe a violemment poussé sa tête contre le mur et l'a fait saigner de la lèvre (elle porte un appareil dentaire). Cela a commencé par des petites bousculades puis le garçon s'est apparemment emporté. Elle paraît un peu abasourdie. Elle m'informe que cela fait quatre ans que ce garçon l'embête (j'hésite à dire persécute). La fille qui l'accompagne corrobore les dires de sa copine. Elles me disent qu'il « cherche » aussi d'autres filles. La CPE est apparemment en train d'informer le directeur-adjoint de la situation. Elle revient chercher l'élève en lui demandant si elle va bien et l'invite à retourner en cours. J'entends la CPE dire « *cela fait quatre ans que ça dure* ». Je décide d'aller voir le directeur-adjoint dans son bureau. Il me tutoie et m'invite à le tutoyer. Il a un certain franc parler et un vocabulaire parfois familier. Je lui demande ce qu'il pense du cas que je viens d'observer. Il le prend avec une certaine légèreté m'indiquant que c'est sûrement une histoire de couple. Cela m'interpelle. Je n'ai pas du tout compris cela. Le garçon n'a pas l'air d'être le petit copain de la fille. Et quand bien même… Bref, apparemment, il va convoquer les parents. Il passe très vite à un autre sujet.

Ainsi donc, une fille est harcelée, maltraitée, depuis quatre ans par un garçon, au vu et au su de tous dans l'établissement. Ont-ils eu ou pas une « histoire de couple », nous l'ignorons, mais en quoi cette éventualité allège-t-elle la gravité de la situation : ce serait donc une relation privée dans laquelle les professionnels n'ont pas à intervenir ? On ne connaît que trop, d'ailleurs, dans le monde adulte, ces hommes qui n'entendant ni la rupture, ni le divorce, continuent pendant des années à considérer leur ex-femme ou ex-compagne comme « leur femme », et la poursuivent de demandes, menaces, coups, etc. Ici, le fait que la situation s'éternise depuis plusieurs années semble plutôt un argument pour la minimiser : après tout, si c'était grave, quelqu'un (la fille, sans doute…) l'aurait fait cesser…

La fréquence, voire l'omniprésence, de cette banalisation signifie que les adultes prennent une part involontaire mais très réelle au renforcement des violences sexistes mêmes qu'ils sont supposés combattre.

La violence sexuelle au centre du système de socialisation

La question de l'agression sexuelle, plus ou moins édulcorée, préoccupe clairement les chefs d'établissement qui peuvent exprimer une profonde perplexité. Ainsi, cette principale d'un petit collège public (175 élèves) en banlieue pauvre :

> Ils se font des petites taquineries. Et l'autre jour, quand j'ai réglé le problème, je vous disais, des, des garçons qui tapaient sur les filles, j'ai essayé de voir si ils se chamaillaient par rapport à l'adolescence et à la séduction, ou si elles… parce que le surveillant me disait "je sais pas trop, je sais pas si ça leur plaît, aux filles, de se faire traiter comme ça. Moi je trouve ça choquant". Alors je dis "mais comment le garçon fait ?". Alors il me disait "ben il leur serre le cou, il les pousse, il les jette contre la haie". Je dis "c'est bizarre quand même comme relation" [rires]. Et du coup, donc quand on a vérifié, nous on a estimé que non, il y avait pas de rapport de séduction, les filles, elles se déclaraient comme étant des victimes. Donc du coup, à ce moment là, on s'est dit, "bon, on n'est pas dans le jeu de la séduction, donc on intervient". Et souvent, ils se chamaillent, oui, ils se taquinent, je veux dire.

Cette séquence montre d'abord combien le quotidien des interactions entre élèves paraît ambigu à l'adulte responsable : séduction ou violence, c'est indécidable d'un simple regard. La définition de la violence n'appartient pas à l'adulte témoin, mais à la victime, qui doit arbitrer elle-même ce qui lui arrive (on ne sait pas comment et dans quelles conditions la question leur a été posée : devant leur agresseur ?). En ceci, cette principale pense dans la droite ligne des représentations contemporaines de la justice, axée bien davantage, depuis le début du XX^{e} siècle, sur la réparation des victimes que sur le châtiment des coupables (par exemple, Eliacheff et Soulez, 2007). Elle montre aussi qu'il n'est pas évident pour l'adulte d'intervenir : si c'est de « la séduction », alors ce n'est pas de son

ressort. Parce que la séduction s'interprète dans le registre de « l'adolescence », un phénomène qui serait naturel et donc normal ? Ou bien parce qu'elle s'apparente à des « chamailleries », des « taquineries », donc du jeu enfantin ? Ou encore, et c'est l'hypothèse qui nous semble la plus vraisemblable, parce que l'action du chef d'établissement est vue comme bornée, limitée à un secteur qu'on pourrait appeler « professionnel » de la vie des élèves, et doit s'arrêter à la frontière d'une sphère qu'on se représente comme privée ?

Dans cette séquence, c'est aux filles de dire ce qu'il en est, de même que dans celle de la « main aux fesses » citée plus haut et sur laquelle nous allons revenir, c'est à la fille qu'est attribuée la responsabilité de l'interprétation sexuelle de ce qui aurait pu être vu comme une « plaisanterie » ou même comme une « relation de camaraderie ». On sent bien dans la scène de la « main aux fesses » que le chef d'établissement serait tenté de s'identifier plutôt au garçon. Ce qui n'est pas rare, comme en témoigne cette autre scène observée dans un collège en banlieue pauvre :

> Un élève va voir une surveillante en tenant avec force deux filles par le cou et avec un air triomphant dit : « Elles sont pas belles mes deux femmes ? ! ». Les deux filles cherchent à se débattre, leurs corps se plient sous la force du garçon. La surveillante répond : « Oh oui, dis donc, tu en as de la chance ! ».

La surveillante est donc aveugle à la résistance des filles. Cécité on ne peut plus sélective puisque d'une façon générale, c'est sur les filles que se porte avant tout l'attention des adultes, qu'ils soient surpris de leur langage de plus en plus « violent », « grossier » et « masculin » (plusieurs chefs d'établissement nous parlent des filles qui disent « *tu me casses les couilles* »), ou qu'ils attendent d'elles qu'elles maintiennent une certaine paix sociale en régulant le comportement des garçons. Cette régulation passe notamment par le contrôle de leur propre comportement et habillement, qui doivent être « décents » puisque les garçons sont supposés ne pas pouvoir leur résister si elles sont « provocantes ». La présence féminine est positive dans la mesure où elle « canalise » l'énergie ou la violence des garçons, notamment pour les interviewés qui souhaiteraient avoir plus de filles dans leur établissement. Cette représentation « positive » de la féminité comme « complément » de la masculinité s'articule avec une représentation négative des filles, elle aussi traditionnelle dans les schémas de genre, qui font perdre la tête aux garçons, en les excitant sexuellement par des tenues et des comportements provocateurs.

De fait, les filles sont perpétuellement préoccupées de leur apparence, se rajustent à tout instant, ne passent jamais devant un miroir sans y contrôler ou corriger quelque élément de leur vêtement, de leur maquillage ou de leur coiffure. Dans cette préoccupation constante on peut évidemment voir la traditionnelle coquetterie (les femmes étant chargées en priorité du « travail esthétique » dans la

société, comme le souligne Löwy, 2006). Mais il semble que les filles cherchent surtout à vérifier, réflexivement et aussi réciproquement, qu'elles sont « correctes ». On les a vues se contrôler mutuellement, comme ici :

> Collège George Eliot. Un groupe de filles assises ensemble font corps contre le reste d'élèves dans la pièce. Elles se touchent les cheveux, elles sont dans l'intimité féminine. Une enlève son pull, avec un décolleté plongeant ; sa copine la rappelle à l'ordre, ou peut-être elle est menacée par une jalousie : « ça va t'as pas froid ? » « Non j'ai chaud moi », elle justifie son décolleté. Elles semblent s'autoréguler selon un axe normatif qui propose des modalités restreintes pour être une fille, entre pute et fille asexuelle.

Là encore, la scène est polysémique : on peut évidemment y lire de la rivalité « féminine », dans l'ordre de la séduction… une certaine homosexualité latente assez typiquement adolescente aussi. Néanmoins, comment ne pas voir en même temps planer l'ombre du stigmate de la putain ? La question de la réputation est omniprésente pour ces jeunes filles, et plus particulièrement de la réputation sexuelle. Et n'est-il pas troublant de constater que les membres du personnel peuvent pratiquer le même style de contrôle :

> Collège Ste Chapelle. La conseillère d'orientation traverse la cour et se moque (elle a un ton réprobateur) d'un jogging d'une élève : il est inscrit « Beautiful » à l'emplacement de son postérieur. Une élève entend et dit « *Ca n'est pas bien Madame de se moquer* ». La conseillère de répondre (avec un ton un peu sarcastique) : « *Certains le cherchent !* ».

Honni soit qui mal y pense : Le système scolaire français, une structure de négation de la sexualité qui rend possible l'agression sexuelle

L'ensemble du matériel met en évidence une certaine tension entre mixité et sexualité : remarquant que l'on n'emploie plus les noms des « deux sexes différenciés » mais « les termes neutres indifférenciés, d' « élève » et de « professeur », Nicole Mosconi (1989) voit dans l'instauration de la mixité scolaire dans les années soixante et soixante-dix une volonté de neutralité. « *En somme,* dit-elle, *tout se passerait comme si le système scolaire ne cherchait pas tant, dans la relation pédagogique, à éduquer qu'à conjurer la sexualité.* » Pourtant le sanctuaire scolaire semble bien définitivement aboli, et la sexualité fait irruption dans les représentations des chefs d'établissement, entraînant la mixité elle-même sur le registre d'une certaine dénégation de son caractère problématique.

Marie-Victoire Louis (2003) proteste contre « l'emploi inapproprié et dangereux de certains termes couramment employés en lieu et place de « violences sexuelles ». Il s'agit d' « abus sexuel », de « pédophilie », mais aussi de « tournante », auxquels on peut ajouter le plus récent « incident sexuel ». Elle s'insurge contre l'imposture lourde de conséquences qu'il y a à ne pas nommer exactement la réalité. Or cette inexactitude lourde d'imposture n'est sûrement pas le fait du hasard ou de l'inadvertance, mais de la structure politique de l'école

française par rapport à la sexualité. Repartons du propos d'un proviseur de lycée professionnel :

> « On a eu un garçon, bon qui s'est permis, mais sur le mode, alors dit-il, sur le mode de la plaisanterie, un petit attouchement, par exemple. Et qui a provoqué, une baffe de la part… Une réaction assez immédiate de la part de la fille. Bon, il lui a mis la main aux fesses, pour être, pour être clair. Bon lui, c'était, c'était vraiment sur le mode du, de la relation… comment dire, de camaraderie. Bon, la fille, elle l'a pas du tout mis sur ce registre-là. Mais ça a été assez, assez clair. Je veux dire, bon après, on s'est expliqué. Mais bon, elle l'a, elle l'a, elle lui a foutu une baffe en retour, ce qui peut être, certainement, il l'avait mérité, mais... » (LP48).

Ce proviseur invoque donc, là aussi, un décalage, cette fois entre la fille et le garçon – notons qu'il ne s'agit plus d'élèves, mais cette fois, il le faut bien, d'une fille et d'un garçon. Le garçon qui met sa main sur les fesses d''une fille est sur le mode d'une relation de camaraderie, et la fille ne le met pas du tout sur ce registre-là – autrement dit c'est elle qui donne une signification sexuelle à un geste qui n'en aurait pas pour le garçon. Honni soit qui mal y pense. La mixité des sexes aurait-elle pour projet d'évacuer la sexualité, par la neutralisation des sexes dit Nicole Mosconi, mais peut-être aussi par son pur et simple déni entraînant celui des agressions qui peuvent lui être attachées. Et ce seraient les filles qui réintroduiraient cette sexualité qui fait alors irruption dans l'univers scolaire, les garçons s'en tenant, quels que soient leurs gestes effectifs, à la camaraderie.

L'école, d'abord religieuse, puis publique, a été voulue comme un sanctuaire, à l'abri de la société et de la sexualité. Pour cela elle a d'abord interdit la mixité des sexes, directement fautrice d'incitation sexuelle. En 1983 encore l'académicien Jean Dutourd écrivait contre la mixité : « *À la suite de quelle aberration ont-ils institué des écoles mixtes ? Que croyaient-ils qu'il sortirait d'une telle mesure, sinon une grande valse des pucelages et la transformation méthodique des lycées en bordels ? C'est à se demander si nous ne sommes pas l'objet d'un complot qui aurait pour double but de supprimer le personnage mystérieux, intouchable et charmant appelé autrefois « la jeune fille »... et d'empêcher systématiquement les garçons de passer leurs examens en mettant un harem à leur portée*. » (p. 88)

On mesure à l'aune de ce texte l'audace de la pensée de Condorcet, qui dès 1792 disait, prenant l'exact contrepied de la pensée catholique, non seulement que « *l'instruction doit être la même pour les femmes que pour les hommes* », car « *on ne voit pas comment la différence des sexes en entraînerait une dans le choix des vérités* », mais aussi que cette instruction identique doit être dispensée dans « *la réunion des enfants des deux sexes dans une même école* », autrement dit dans la mixité, car « *cette réunion, toujours en public, et sous les yeux des maîtres, loin d'avoir du danger pour les mœurs, serait bien plutôt un préservatif contre ces diverses espèces de corruption dont la séparation des sexes, vers la fin de*

l'enfance, ou dans les premières années de la jeunesse, est la principale cause » (p. 100-101).

On le voit, et c'est au fond la même question que pose Nicole Mosconi lorsqu'elle demande si la mixité actuellement instituée vise plutôt à « l'éducation » ou plutôt à la « conjuration » de la sexualité. C'est bien de la possibilité d'une éducation, ou sublimation, de la sexualité qu'il s'agit, et on peut penser que c'est dans la mixité que peut vraiment avoir lieu une telle éducation – sublimation – alors que dans la séparation des sexes, on traite plutôt la question par le vide. Mais il faut remonter à la pensée de Socrate et de Platon pour comprendre cet objectif que nous appelons maintenant la « sublimation », et en quoi c'est au sein de la relation éducative elle-même qu'elle peut et doit se construire, lorsque le maître refuse de céder au désir amoureux de l'élève, qui en reste au plan charnel – c'est Alcibiade s'étendant une nuit, une fois le dernier métro raté, auprès de Socrate, et même sous sa couverture, mais Socrate dort paisiblement toute la nuit – puis explique à Alcibiade, terriblement blessé de ce refus, que lui, Socrate, aime Alcibiade d'une manière véritable, pour engendrer en lui la fécondité non du corps, mais de l'âme (Banquet, 208 e). Et pour cela, pour engendrer dans la Beauté de l'âme et contempler la Beauté elle-même, le seul moyen est de suivre un maître dont on est aimé et qu'on aime. L'élève s'offrait au maître, il offrait son corps, mais le maître doit refuser, tout en aimant véritablement. On comprend donc pourquoi le maître qui jouirait du corps d'un élève est, en anglais, mais aussi en français, un abuseur : parce qu'il profiterait du désir de l'élève pour jouir de son corps, au lieu de l'aimer véritablement, comme il le doit en tant que professeur, c'est-à-dire en le conduisant aux joies de l'esprit et de l'âme par la sublimation. En ce sens on ne peut donc pas dire, avec Marie-Victoire Louis, que la nomination exacte de ce rapport sexuel est non pas abus, mais agression, donc viol, violence. Il y a d'abord, et plutôt, abus, car le désir de l'élève est abusé, détourné de sa véritable destination, celle de l'élévation de son âme, vers le bénéfice personnel, sexuel, du maître, qui est alors un séducteur, quelqu'un qui conduit (*ducere*) vers lui-même (se), donc détourne, ce désir.

Pourtant il y a aussi des agressions, et nous devons les nommer, les penser, les comprendre. Et il ne suffit pas de dire qu'il s'agirait des seules situations dans lesquelles la personne à qui on a « mis une main aux fesses » ou imposé un rapport sexuel, ne le désirait pas. Ces cas là sont évidents mais ils réduisent la question à celle d'une relation entre deux individus alors qu'il y a ici une structure relationnelle, et même politique, puisqu'il s'agit aussi d'école et de mixité à l'école. C'est sans doute pour cela, et ce point nous paraît essentiel, que, remarquons-le bien, le proviseur dit non pas : « elle n'était pas d'accord », mais « elle a vu de la sexualité là où le garçon n'en mettait pas. ».... Notre système scolaire vise

certainement, dans ses idéaux et ses principes, donc sans doute aussi dans un certain nombre des représentations qu'il produit de lui-même, à « éduquer la sexualité », selon le premier terme de l'alternative de Nicole Mosconi, ou, en d'autres termes, à construire de la sublimation, et c'est certainement dans la mixité des sexes que cet objectif peut véritablement et raisonnablement être poursuivi, comme l'avait bien fait remarquer Condorcet. Mais – et c'est là que Platon ne nous est plus d'aucun secours – suffit-il de refuser la sexualité pour lui permettre de se sublimer – non seulement cela suffit-il, mais est-ce la bonne voie, la bonne méthode, la bonne pédagogie au sens originel, c'est-à-dire le bon chemin par lequel conduire les enfants et les adolescents ? Il est typique que le proviseur qui semble s'étonner que l'élève fille ait perçu la main d'un élève garçon sur ses fesses comme de la sexualité, donc comme une agression, semble si bien comprendre que pour le garçon « Bon lui, c'était vraiment sur le mode de la relation... comment dire, de camaraderie. » Le garçon nie la signification sexuelle de son geste – tout en le référant implicitement à des éléments culturels liés au genre, aux rôles masculins et féminins – et le proviseur fait de même.... il ne s'agit sans doute pas seulement de solidarité ou de complicité masculine, car les discours des chefs d'établissement femmes ne diffèrent pas, dans notre enquête, de ceux des hommes. Il s'agit sans doute aussi du discours et de la pratique de la mixité telle qu'ils se manifestent aujourd'hui dans notre système scolaire : un idéal de mixité en vue de la sublimation, mais que l'on cherche à atteindre par une voie tout à fait identique à celle que l'on pratiquait dans les systèmes de séparation des sexes : la négation et le refus d'une prise en compte réelle de l'existence de la sexualité et des désirs sexuels chez les élèves garçons et filles mixés de nos écoles. On pourrait poursuivre cette analyse en prenant en compte comme non anecdotique le fait que pour Platon, le désir qui reste charnel se porte plutôt vers les femmes, « *ceux, dit-il, dont la fécondité réside dans le corps, se tournent plutôt vers les femmes* » (Banquet, 208 e), alors que l'amour véritable, celui des âmes fécondes, est un amour masculin, un amour pour des garçons, non pour des raisons contingentes liées à la culture des élites grecques de ce temps, mais bien dans sa nature même, puisque ce n'est que dans ce cas qu'on n'engendrera pas selon le corps.

Or, pour tous nos chefs d'établissement, ce sont les filles qui apportent la sexualité à l'école, exactement comme pour Jean Dutourd : elles empêchent les garçons de passer leurs examens.... En conclusion, on pourrait réfléchir à la question suivante : lorsque nous remarquons, à l'analyse de cette première phase de notre enquête, que les chefs d'établissement semblent débordés par l'irruption tout à la fois de la sexualité – apportée par la présence des filles – et celle de la « culture des jeunes » et de ses normes, transmises entre pairs de façon bien plus prégnante que la loi scolaire, ils nous incitent à poser la question de la construction de la sublimation, de l'éducation de la sexualité non pas, comme

actuellement, dans les termes lénifiants du bien-être, de la santé, d'une sexualité « saine », mais dans ceux de la dé - sanctuarisation de l'école par rapport à une société où fleurissent nombre de questions concernant la sexualité, la liberté, l'égalité des femmes et des hommes, etc... Dans ce contexte, on peut se demander si nous n'avons pas affaire, plutôt qu'à des violences sexistes, d'abord à des problématiques de dominance, dans lesquelles sont englués tous les élèves, aussi bien filles que garçons, et qu'ils essaient de résoudre d'abord entre filles ou entre garçons, et dans quelle mesure la sexualité n'est pas pour elles et pour eux d'abord un moyen d'affirmer sa dominance. Les violences sexistes ne seraient peut-être qu'une conséquence éventuelle de ces problématiques de dominance, pensée selon des modèles masculins, et de leurs enjeux.

De là il demeure que nous avons encore à penser le rapport entre abus sexuel et agression sexuelle : si l'abus sexuel est une réalité complexe, c'est cependant l'agression sexuelle qui est peut-être en partie instituée dans l'école actuelle, cette école désanctuarisée, par le déni de la sexualité que cette école pratique cependant de manière structurelle, et par les enjeux de domination masculine au service de laquelle la sexualité est si souvent mise dans notre société.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Condorcet, M.-J. (1792). *Cinq mémoires sur l'Instruction publique*. Paris : G F, 1994.

Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Seuil.

Dutourd, J. (1983). Henri, ou de l'Education Nationale, Paris : Flammarion.

Eliacheff Caroline et Soulez Larivière, Daniel (2007). *Le temps des victimes*. Paris : Albin Michel

Louis, M.-V. (2003). les politiques publiques éducatives de lutte contre les violences : enjeux et perspectives. Une lecture critique des textes officiels. In Gauthier-Rieucau, D. (2004). *Les violences sexistes à l'école. Comment éduquer au respect mutuel ?* Montpellier : IUFM, 65-86.

Löwy, I. 2006. L'emprise du genre : masculinité, féminité, inégalité. Paris : La Dispute.

Molinier, P. (1996). Autonomie morale subjective et construction de l'identité sexuelle : L'apport de la psychodynamique du travail. *Revue Internationale de Psychosociologie*, *5*, 5362.

Mosconi , Nicole (1989). La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux semblant ? Paris : PUF.

Platon (385-370 av. J C). *Le banquet*. Paris : GF, 1999.

LA DIFFICILE QUESTION « QUE FAIRE ? »

PATRICIA MERCADER, ANNIE LECHENET,
FANNY LIGNON

La question du « que faire ? », qui s'impose à la fin de cette étude, est encore en cours d'élaboration dans notre équipe. Les auteurs qui nous ont précédés font des propositions extrêmement variées. Dans le cours de notre recherche, nous avons rencontré des formes d'interventions également variées, théorisées à l'Observatoire de Seine St Denis, plus « bricolées » dans les établissements dont nous avons connaissance soit par la pré-enquête auprès des chefs d'établissement, soit dans l'enquête ethnographique. Et surtout, nous nous heurtons là à l'une des limites de l'interdisciplinarité.

Dans notre équipe, en effet, se rencontrent non seulement des épistémologies différentes, mais aussi des éthiques différentes. Bien entendu, nous partageons l'objectif, qui est dans une formulation à court terme de réduire les violences entre élèves, et dans une perspective plus ample de « dissoudre la hiérarchie » entre les sexes, pour reprendre l'expression de Françoise Héritier (2000), et plus largement encore de participer au grand travail de culture qui permet à chaque citoyen de trouver sa place dans le monde, et à chaque sujet de se désaliéner le plus possible. Mais, outre que même vis-à-vis de cet idéal commun les positions de chacun-e d'entre nous sont inéluctablement ambivalentes, nos conceptions des moyens pour l'atteindre ou du moins l'approcher restent contrastées.

Un autre élément qui nous rend la tâche difficile est le sentiment de découragement qui a pu nous saisir au fil de cette recherche et contre lequel nous avons souvent dû lutter : sentiment en partie contre-transférentiel, lié d'une part à notre identification très forte aux personnels en difficultés, que ce soient les chefs d'établissement qui nous ont confié leurs inquiétudes ou tous les autres dont nous avons pu, sur le terrain, partager l'épuisement, la perplexité, et d'autre part, à notre identification plus difficile à penser, plus ambivalente, plus souterraine, aux élèves eux-mêmes. En d'autres termes, nous avons mis en évidence dans les établissements des phénomènes d'isomorphie (voir la conclusion du chapitre « *De quoi l'enfer est-il pavé ? 1. Les adultes face aux violences des élèves*), mais ces phénomènes concernent aussi les chercheurs que nous sommes. En effet, nous sommes nous aussi d'anciens élèves, des parents d'élèves, des enseignants (fût-ce

à l'université supposée dégagée des enjeux de violence…), des formateurs de futur-es professeur-es. Et par ailleurs, la recherche qualitative, qui n'est pas sans analogie avec la relation clinique, induit nécessairement que les chercheurs partagent les éprouvés des acteurs du terrain.

Tout ceci entraîne que le travail est en cours, ce rapport va devenir un livre dans lequel figurera une réflexion approfondie et articulée sur cette difficile question, mais pour l'instant nous ne pouvons proposer que des témoignages d'un questionnement ouvert, dans des termes qui restent personnels pour chacun-e d'entre nous. D'où les contrastes entre les approches qui vont suivre, contrastes surtout apparents d'ailleurs, et qui ne constituent pas à proprement parler des contradictions !

QUE FAIRE AVEC LES ELEVES ?

Assez curieusement, c'est le volet des actions en direction des élèves à proprement parler qui reste pour l'instant la plus limitée à cette étape de notre travail, alors qu'étant donné nos objectifs, on aurait pu s'attendre au contraire. C'est que la thématique des violences de genre entre pairs nous a, très clairement, conduit à interroger les attitudes des adultes et leur impact sur les comportement des jeunes.

Notre recherche nous incite d'abord à des conclusions très mitigées, réservées, sur la dynamique concrète de dispositifs tels que les conseils « éducatifs » et les « contrats » avec les élèves, dont l'objectif est d'accompagner l'élève, pris individuellement, mais dont l'effet, en réalité, semble plutôt être d'humiliation et de paradoxe.

Certaines activités à l'initiative d'un-e membre du personnel *qui y prend plaisir* (c'est, semble-t-il, l'ingrédient le plus important de la réussite…) ouvrent des interstices pour l'expression de la subjectivité de certains élèves au moins, une place pour le féminin éventuellement, mais cela reste très marginal.

Nous avons rencontré en revanche des dispositifs qui présentent certains effets potentiellement mutatifs : le théâtre-forum organisé en Seine St Denis par le Planning familial, les interventions théâtrales au lycée professionnel Senna.

Le travail d'éducation à la santé et à la citoyenneté suscite des résistances de la part de nombre d'enseignants qui pensent que ce n'est pas leur travail, et les interventions de divers spécialistes dans ce cadre sont massivement mentionnées

par les chefs d'établissement. Dans la pratique, il s'agit d'interventions dont le contenu est souvent extrêmement normatif, dans lesquelles les élèves ont le plus grand mal à s'exprimer de façon suffisamment libre (pudeur, pression du groupe, etc.). En fait, calquer le modèle du cours sur ce type de question ne fonctionne pas, tout le monde le dit, adultes et élèves ensemble.

Nous n'avons pas rencontré sur le terrain de pratiques de médiation et de gestion des conflits, mais de nombreux chefs d'établissement nous en parlent et l'une des membres de l'équipe, Christiane Durif-Varembont, anime depuis plusieurs années des ateliers de médiation, mis en place dans le cadre de la médiation par les pairs, suivant la double perspective de gestion des conflits et de prévention de la violence par les jeunes eux-mêmes. Constituant un lieu d'écoute et de parole animé par un formateur avec des supports ludiques et divers exercices pédagogiques, ces ateliers réunissent régulièrement un groupe d'élèves volontaires et intéressés, venus après la présentation du dispositif et de sa finalité à l'ensemble de l'établissement. Fournissant l'occasion d'une prise de conscience des gestes et des mots de chacun envers les autres, ils offrent, témoigne Christiane Durif-Varembont (2013) des moments privilégiés d'apprentissage relationnel. Ils permettent aussi aux adolescents rencontrés de passer progressivement d'une position de méconnaissance (banalisation) ou de jugement moral sur la violence (« c'est pas bien ») à une position éthique (le respect de l'autre comme de soi-même). La prise de conscience pour chacun de sa propre violence, le travail de métaphorisation du groupe, comme l'expérience de la parole échangée... constituent, au moins pour certains, les premiers pas pour une ouverture en eux et entre eux. Il est clair que la médiation ne peut se substituer à la loi, et que sa portée est dès lors limitée, mais elle est tout de même un vecteur de symbolisation.

JEUX VIDEO ET EGALITE ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS, ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, FANNY LIGNON

Au même titre que les autres medias, les jeux vidéo présentent des images d'hommes et de femmes et véhiculent des représentations stéréotypées discriminantes. Or, comme notre enquête l'a démontré, ces jeux sont extrêmement fréquentés par les élèves de nos collèges et lycées : 99 % des garçons et 95,5 % des filles y jouent ou y ont joué. Presque tous les jeunes sont donc en contact, certes différemment, certes plus ou moins souvent, avec des représentations féminines et masculines exacerbées et vidéo-ludiques.

Il nous semble en conséquence nécessaire, voire indispensable, de prendre en compte ce phénomène. Comment en effet pourrait-on faire l'impasse, lorsqu'on travaille dans le champ de l'éducation, sur un media dont les contenus passionnent toute une classe d'âge ?

Les lignes qui suivent ont pour objet d'indiquer quelques uns des leviers qui pourraient être activés, en matière de jeu vidéo, pour déconstruire les inégalités et construire l'égalité, entre les garçons et les filles, les femmes et les hommes. Elles trouvent leur fondement dans l'étude que nous avons conduite.

Au niveau industriel

David Cage, créateur de jeux et fondateur du studio *Quantic Dreams*, a récemment prononcé une conférence sur les jeux vidéo intitulée « Le syndrome de Peter Pan : l'industrie qui refuse de grandir » (Chièze, 2013). Il a insisté à cette occasion sur la question du sens, invitant les concepteurs à oser aborder dans leurs jeux des sujets de société, comme la politique ou l'homosexualité, leur suggérant d'utiliser le media vidéo-ludique pour faire réfléchir. Si lui-même s'efforce de suivre ses préceptes, son œuvre est cependant controversée : on l'accuse régulièrement de créer des films interactifs plutôt que des jeux vidéo.

Étonnamment, l'auteur de *Beyond Two Souls*, un jeu très attendu, paru en octobre 2013 et dont le héros est une femme possédant des pouvoirs surnaturels, n'aborde pas de front la question du masculin et du féminin. Il n'en bouscule pas moins les croyances de l'industrie vidéo-ludique en créant « un jeu à héroïne » alors que tout le monde sait dans le milieu que « les jeux à héroïnes ne se vendent pas » (Szriftgiser, 2013).

Cet adage, notre enquête a permis de le reconsidérer en démontrant que si le sexe du héros est parfois difficilement occultable, c'est la ludicité, principalement, qui est recherchée par les joueurs des deux sexes.

En conséquence, nous nous permettrons de formuler quelques pistes d'action qui nous paraissent susceptibles de conjuguer viabilité économique, égalité femmes/hommes, et créativité :

- encourager la création de jeux dont le héros est une femme

- encourager la création de jeux où il est possible de choisir le sexe de son protagoniste

- encourager la création de jeux permettant de créer librement son protagoniste

- encourager la création de jeux sans personnage

- encourager l'innovation dans la ludicité

Dans un autre ordre d'idée, on pourrait aussi imaginer de repenser le visuel et les critères d'attribution de la vignette discrimination de la signalétique PEGI, actuellement sous-employée et utilisée principalement pour dénoncer le racisme.

*** Figure A ***[258]

On pourrait aussi créer un label spécifique qui distinguerait les jeux respectant l'égalité entre les femmes et les hommes.

Au niveau éducatif

Au delà des chiffres, nous avons pu mesurer l'engouement des adolescent-e-s pour les jeux vidéo lorsque nous leur avons proposé de renseigner notre questionnaire et d'échanger avec nous sur le sujet. Parallèlement à cela, notre enquête nous a aussi appris que, sauf exception, leur pratique vidéo-ludique restait cantonnée aux productions *mainstream*. Cet état des choses nous a conforté dans l'idée qu'il faut éduquer aux jeux vidéo comme on éduque à l'image.

La présence par ailleurs de stéréotypes de sexes très marqués dans les jeux qu'ils et elles ont cités, nous a aussi amené à penser qu'il faut aborder cette question dans le cadre de l'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. Ce domaine cependant étant d'un abord délicat, nous pensons - il s'agit là d'une hypothèse qu'il conviendra de vérifier lors d'une prochaine recherche - que, pour plus d'efficacité, il peut être judicieux d'avancer « masqué », d'éduquer à l'égalité F/H par le truchement de l'éducation à l'image.

Mais si les cadres existent, encore faut-il les investir en acceptant de considérer les jeux vidéo et l'enthousiasme qu'ils suscitent non comme un mal nécessaire mais comme une chance pédagogique.

Cette double « éducation à » pourrait se pratiquer pendant le temps scolaire mais aussi hors temps scolaire. Nombreuses en effet sont les médiathèques qui disposent aujourd'hui d'un rayon jeux vidéo et sont en capacité de proposer des ateliers portant sur ces questions. Au collège, au lycée, toutes les disciplines, qu'elles relèvent des sciences humaines ou exactes, pourraient également se saisir de ces problématiques.

---

[258] Voir le document annexe, *Documents, tableaux, figures*.

Néanmoins, tout est encore à inventer, à explorer. Les propositions qui suivent, plutôt que des préconisations, sont donc des pistes d'exploitation, de simples suggestions que les enseignants, nous l'espérons, s'approprieront. Elles sont regroupées en une liste ouverte composée de trois rubriques qui reprennent le découpage, sinon les intitulés, proposé dans *Le socle commun des connaissances et des compétences* (de Robien, 2006).

Savoirs :

- Faire découvrir aux jeunes toute la richesse de l'offre vidéo-ludique, et notamment les jeux indépendants

- Faire découvrir aux jeunes l'histoire des jeux vidéo et des héros et héroïnes vidéo-ludiques

- Montrer les liens entre les jeux vidéo et les jeux traditionnels, entre les jeux vidéo et les autres productions culturelles

Savoir-faire :

- Donner aux jeunes les moyens d'analyser les jeux vidéo, leur permettre d'identifier les stéréotypes de sexe, de s'interroger à leur sujet, de les déconstruire pour les empêcher de nuire

- Donner les moyens aux jeunes de créer des jeux vidéo (Djaouti, 2012) non sexistes et égalitaires

Savoir être :

- Inciter les filles et les garçons à jouer ensemble aux jeux vidéo

- Inciter les filles et les garçons à débattre des jeux vidéo préférés des uns et des unes, à réfléchir aux personnages qu'ils et elles apprécient, ou non, d'incarner

DIFFERENCE DES GENERATIONS, AUTORITE, SYMBOLISATION, PATRICIA MERCADER

Pour résumer en psychologue l'essentiel de nos constats sur le terrain, on peut dire que deux différences fondatrices sont mises à mal dans ces établissements.

La différence des sexes est à peu près systématiquement rabattue, pour l'ensemble des acteurs, adultes et élèves, sur une inégalité naturalisée, et souvent caricaturale, autour du modèle de la virilité, du clivage des femmes, etc. comme

nous l'avons amplement mis en évidence. Or, quoi qu'en disent ceux qui, depuis bien longtemps, prédisent que l'accès des femmes au travail, à la citoyenneté, puis la reconnaissance institutionnelle de l'homosexualité, vont détruire la différence des sexes ou du moins en constituent la négation, on peut aussi penser que c'est en fait tout le contraire ! En effet, la différence des sexes, à proprement parler, concerne le dimorphisme sexuel (les fonctions dissemblables des hommes et des femmes dans le processus de reproduction) et ses effets *directs* sur les relations interpersonnelles. On peut à ce propos parler d'asymétrie entre mâles et femelles, au sens mathématique, structurel, ce qui signifie qu'elle fonctionne comme point de butée, limite : le dimorphisme sexuel fait limite au polymorphisme du désir…. Il est cependant bien rare que cette asymétrie structurelle ne soit pas *interprétée* en termes économiques, idéologiques, politiques : le dimorphisme sexuel est *interprété* en termes de division sexuelle du travail, d'infériorité des femmes… Et ce n'est pas la différence des sexes qui est mise à mal par l'égalité entre hommes et femmes, mais cette interprétation. Or, cette interprétation elle-même est une manière de nier la différence des sexes puisqu'elle s'appuie sur un refus du féminin et de l'altérité, et rabat le féminin sur le châtré, le passif, le mauvais.

La différence des générations, elle aussi, est mise à mal dans les effets d'isomorphie dont nous avons parlé, ce qui engage une réflexion sur la question de l'autorité qui en est, dans l'institution scolaire, la traduction la plus claire.

Il est classique, lorsqu'on s'intéresse à l'autorité, de distinguer ses deux aspects selon les latins, *potestas* et *auctoritas*. L'enseignant, qui nous intéresse ici, est investi d'une *potestas* dans la mesure où il dispose du pouvoir institutionnel de noter, sanctionner. L'*auctoritas*, en revanche, est du registre de l'ascendant, de l'influence, du crédit ; elle n'est pas conférée par une institution ; « moins qu'un ordre et plus qu'un conseil, [l'*auctoritas* est] un conseil qu'on peut malaisément se dispenser de suivre, comme celui donné par l'homme de métier au profane » (Mommsen, 1891 : p. 232). Dans son texte princeps, Hannah Arendt souligne que l'autorité exclut aussi bien l'usage de la contrainte par la force (qui relève de l'autoritarisme, de la violence, de la tyrannie) que celle de la persuasion par argumentation rationnelle (qui suppose une relation égalitaire). Pour elle, l'autorité suppose une hiérarchie « dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité, et où tous deux ont d'avance leur place fixée » ; elle implique « une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté » (Arendt, 1957 : 140). Dès 1961, Arendt analyse la double crise de l'autorité et de l'éducation comme la pénétration des valeurs démocratiques de liberté et d'égalité dans les sphères éducatives pourtant marquées par une inégalité structurelle. « Cette crise traduit la disqualification de la valeur de l'autorité. Elle se traduit par le dysfonctionnement

de l'autorité. » (Carel, 2002) Arendt dresse un tableau on ne peut plus actuel des conséquences de cette crise :

> *« Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité. En tout cas, il en résulte que les enfants ont été pour ainsi dire bannis du monde des adultes. Ils sont soit livrés à eux-mêmes, soit livrés à la tyrannie de leur groupe, contre lequel, du fait de sa supériorité numérique, ils ne peuvent se révolter, avec lequel, étant enfants, ils ne peuvent discuter, et duquel ils ne peuvent s'échapper pour aucun autre monde, car le monde des adultes leur est fermé. Les enfants ont tendance à réagir à cette contrainte soit par le conformisme, soit par la délinquance juvénile, et souvent par un mélange des deux. » (Arendt, 1961 : p. 233-234)*

Dans des termes plus psychologiques, on pourrait dire que l'autorité se fonde sur une asymétrie assumée par les deux sujets de la relation, asymétrie analogue à la différence des générations. La première condition d'une attitude éducative consiste donc à accepter cette asymétrie, à assumer l'existence d'une antériorité, d'une influence positive possible et nécessaire. Les deux sujets doivent accepter que la parole de l'un est précieuse pour l'autre, ce qui signifie, d'une part, que l'autorité et la reconnaissance de l'autorité ne font qu'un (Kojève, 1942), et, d'autre part, que l'exercice de l'autorité fait l'objet d'une autorisation, celui qui en est l'agent doit s'autoriser lui-même, et être autorisé par celui qui en est le patient[259] et qui accepte ses propres limites et fait à l'autre le crédit d'une plus grande perspicacité (Gadamer, 1996). Cette acceptation est rendue difficile à la fois par les mouvements d'opposition caractéristiques de l'adolescence, et par un changement de paradigme sociétal qui, en disqualifiant l'autorité systématiquement confondue avec l'abus de pouvoir, empêche souvent les adultes d'imposer leur point de vue comme tel, les encourage à rechercher l'adhésion des enfants, les fait hésiter à être désagréables (Garnier, 2007).

Différente du pouvoir, de la violence, et de la persuasion, l'autorité doit aussi être clairement distinguée de l'influence séductrice, manipulatrice, qui en constitue la perversion. Dans un excellent article où nous le suivrons un peu longuement, Eirick Prairat (2012) dégage trois éléments de cette différence essentielle. Contrairement à la manipulation qui aliène, l'autorité est une influence libératrice, qui autorise à grandir, donc à « apprendre, à se tromper, à être reconnu et respecté dans sa dignité humaine, à créer, à aimer... » (Guillot, 2006 : p. 15). Elle est indirecte, « elle n'est pas une volonté qui s'oppose et s'impose à une autre volonté pour la soumettre, mais une volonté qui s'allie à une volonté naissante

[259] Pour ce terme tout à fait pertinent de « patient d'autorité », Carel, 2002

pour l'aider à vouloir. » Elle est temporaire et « travaille à sa propre éclipse », contrairement à l'influence manipulatrice dont l'objet est de se pérenniser. En outre, l'autorité exige la possibilité pour l'éduqué de prendre conscience au moins *a posteriori* de ce qu'il a acquis et du fait qu'on le lui a transmis (Renaut, 2004).

Prairat souligne aussi la dimension essentiellement triangulée de l'autorité, qui est une médiation vers le monde, la culture, l'ordre symbolique. Pour le dire en termes encore une fois plus psychologiques, si la fonction parentale comporte une dimension d'autorité, c'est à la mesure, non pas comme on le croit souvent dans les représentations sociales dominantes, de ce que le parent peut imposer à ses enfants, mais plutôt à la mesure de ce qu'il s'interdit à lui-même, le meurtre et l'inceste et toutes les formes d'abus qui en sont des modalités. En matière éducative, par extension, l'agent d'autorité, l'éducateur, « ouvre doucement la scène du monde » (Locke, 1695, p. 94), il « ménage [aux nouveaux venus] des accès et des transactions particulières avec [la culture] » (Gauchet, 2002, p. 37). L'autorité présuppose donc que l'agent et le patient partagent une référence commune à un objet qui a de la valeur pour les deux (la culture, un métier, une théorie…), et sont d'accord pour admettre que l'un d'entre eux, plus éloigné que l'autre de cet objet commun, peut être aidé à s'en approcher (Jolibert, 2003, p. 45). « On fait autorité quand on est l'auteur d'un savoir qu'on peut transmettre, avec passion. Plus on fait autorité, moins il est nécessaire d'en donner la preuve » (Guy, 2012). Si cet objet cesse de faire référence pour l'un ou l'autre des deux partenaires, ou pour les deux, alors la relation d'autorité s'effondre purement et simplement.

Engagée dans un mouvement d'émancipation, l'autorité ne va pas sans interdiction. Prairat (p. 113) insiste encore sur le fait qu'il appartient à l'éducateur d'être un adulte. « Il ne faut pas définir ici l'adulte dans sa positivité mais comme visée et valeur. L'adulte en tant que valeur ne s'oppose ni à l'enfance ni à l'adolescence, mais à l'infantile qui est un ensemble de traits typiques qui amarre l'enfance au monde de la puérilité (Reboul, 1992, p. 167-171). » L'infantile, c'est l'impuissance réelle et le fantasme d'une toute-puissance qui ne connaîtrait ni la limite de l'impossible, ni celle de l'interdit. En outre, dans le cadre d'une institution comme l'école, la discipline est nécessaire et positive (malgré les grandes réticences de nombre d'acteurs, sur le terrain, devant ce qu'ils nomment improprement « flicage ») :

> *Dans la mesure où le processus d'apprentissage ne peut s'engager que sous certaines conditions de calme et d'attention dont la réunion ne s'avère rien moins que spontanée, la formation proprement dite sera nécessairement précédée d'un moment cœrcitif. Le recours à la cœrcition ne constitue toutefois une discipline au sens plein du terme qu'en tant qu'il permet d'amener le sujet vers un état de contrôle progressif de son*

penchant naturel à n'en faire qu'à sa fantaisie, et le prépare, ce faisant, à l'intériorisation de la contrainte des lois. (Husser, 2013)

En somme, si elle vise idéalement à produire de la culture, de la civilisation, et en définitive du discernement et de la liberté, l'autorité ne peut pas exister sans conflit : conflit entre les partenaires de la relation d'autorité, mais aussi conflit intrapsychique pour chacun des deux sujets. Elle est un processus, pour reprendre le point de vue très éclairant d'André Carel (2002) à propos des relations intergénérationnelles dans la famille, et transposable au domaine qui nous intéresse :

Le processus d'autorité se définit comme un mode de fonctionnement mental résultant et producteur de nombreuses opérations inter et intrapsychiques, centrées sur la transmission-transformation du surmoi et idéal du moi, opération génératrice de croissance et/ou de souffrance psychique dans la triade père-mère-enfant, au sein du groupe famille actuel et générationnel, contextualisé par une communauté socio-culturelle d'appartenance. (Carel, 2002 : p. 24)

Ce processus, quand il est « de bon aloi », engage du jeu, de la transitionnalité. Dans cette perspective, Carel identifie deux formes de dysfonctionnement de l'autorité : celle où l'agent d'autorité use et abuse de la violence, celle où il s'auto-récuse et, par voie de conséquence, use et abuse de la séduction (ce qui dans la famille, peut se comprendre comme incestualité). Or, ces deux formes sont liées, comme il apparaît clairement dans les négociations entre adultes et adolescents qui contestent :

Que l'adulte se laisse gagner par la culpabilité à la perspective d'être réellement trop violent lorsqu'il met des limites à l'adolescent, alors, ce qu'on peut considérer comme un jeu, le jeu de l'accordage de l'autorité, perd sa qualité de processus transitionnel et l'autorité tend à dysfonctionner alternativement par insuffisance et par excès. L'abus d'autorité se nourrit de son exil autant que de son excès. (Carel, 2002 : p 27)

Or, il est facile, tentant, de se laisser gagner par cette culpabilité, encouragée par un modèle libéral égalitaire dominant aujourd'hui (Arendt), mais aussi, plus universellement, liée aux effets d'identification : s'occuper de jeunes en position d'autorité et de responsabilité réactive fatalement l'infantile en nous-mêmes, pour le meilleur (la capacité d'une compréhension intergénérationnelle, le jeu, la fonction de rêverie maternelle…) et pour le pire.

Ce qui nous amène à un dernier aspect très important : choisir d'occuper une position d'autorité (comme quand on devient, par exemple, enseignant), c'est s'offrir au transfert, car l'autorité peut aussi être vue comme un « pouvoir démocratiquement délégué à l'élu de son désir » (Gutton, 2011 : p. 150). Dans le processus d'autorité entrent des logiques affectives largement inconscientes dont il faut tenir compte.

Or, ce que nous avons vu dans notre enquête, ce sont des adultes et des jeunes qui ont apparemment du mal à y croire et ne parviennent pas à distinguer clairement l'asymétrie des générations (avec son corollaire, l'autorité possible de l'une sur l'autre) et la tyrannie, le rapport de force, qui régit précisément le comportement des élèves entre eux ! Comme nous l'avons dit plus haut, la plus grande partie des interactions adultes-élèves confirme par l'expérience les élèves dans le système hiérarchique qui régit leurs échanges entre pairs, sans ouvrir à un mode plus adulte ou plus citoyen de relations.

Une première démarche, généralement assez spontanée, serait de se tourner vers la formation des personnels de ces établissements (dont certains, les surveillants, ne sont pas formés du tout, il faut le souligner). Dans un article centré sur la formation aux pratiques du social, nous proposions :

> *Un bon dispositif de formation aux pratiques du social […] est un dispositif qui vise et permet leur humanisation, ce qui exige un travail de symbolisation portant sur soi-même, sur autrui et sur le contexte de l'action. En d'autres termes, il ne s'agit pas, ou pas seulement, d'acquérir un savoir, mais de libérer la pensée en lui fournissant des points d'étayage. […] La « bascule » qui doit s'opérer ici pourrait s'analyser à partir de la distinction un peu ancienne mais encore lumineuse que propose Devereux entre « contre-transfert défensif » et « contre-transfert sublimatoire », lequel suppose une élaboration « sans perte d'affect », ce qui fait toute la différence (1967). (Mercader, 2007)*

Il existe des dispositifs d'analyse de la pratique dans la formation en alternance actuelle des futur-es professeur-es, CPE, etc…, et nombre de chercheur-es et de praticienn-nes travaillent sur la souffrance des personnels, notamment dans les ESPE. Néanmoins, dans le désarroi des personnels débordés par leurs élèves, nous pouvons reconnaître que quelque chose, dans ce processus de formation, demande à se poursuivre, s'approfondir, peut-être se transformer. Comme nous l'avons dit plus haut, tous les acteurs adultes de ces établissements sont des praticiens du social. Or, c'est une remarque presque triviale, on ne devient pas praticien du social par hasard, ce choix constitue une tentative de traiter, voire soigner, un certain parcours de vie et les inéluctables souffrances que tout parcours de vie comporte. Ce trajet constitue une expérience qu'il faut symboliser pour pouvoir travailler au mieux, et en particulier pour contenir des mises en actes qui vont à l'encontre du projet conscient d'intervention. Une formation aboutie permet précisément cette symbolisation ; sachant que qui dit symbolisation ne dit pas thérapie : la formation n'a pas pour objet de traiter directement la souffrance psychique du sujet ; elle crée ou mieux, institue, et plus tard consolide, une identité professionnelle. Néanmoins, il est indispensable que le dispositif de formation fasse une large place à l'élaboration du trajet de vie personnel et de l'expérience praticienne, car, on l'a vu, cette identité professionnelle peut être au service de la symbolisation, mais aussi bien au service

de la négation et de la mise en acte, et c'est dans le processus de formation que se fait la différence : la formation doit au moins lier suffisamment souffrance psychique et identité professionnelle, permettre de comprendre la fonction de l'identité professionnelle par rapport aux souffrances subjectives. Quand on souffre dans son identité praticienne, on parle d'une autre souffrance qui n'a pas été suffisamment liée dans le processus de formation.

Cette symbolisation est d'autant plus nécessaire que d'un côté, l'identité professionnelle du praticien du social est l'une des manières qu'il a mises en place pour traiter, en recourant à des idéaux, sa souffrance psychique personnelle, mais d'un autre côté, en exigeant de lui qu'il s'engage dans des relations avec des sujets eux-mêmes en devenir, en difficulté, en crise parfois, sa pratique l'expose à des souffrances nouvelles. Or, ces deux mécanismes sont à double tranchant. On voit mal comment une vocation professionnelle pourrait être investie sans s'adosser à l'Idéal du Moi, mais d'un autre côté une idéalisation trop massive ne se maintient qu'au prix d'un clivage dangereux qui fait le lit des mises en acte. On voit mal aussi comment il serait possible de s'engager dans une relation éducative sans empathie, c'est-à-dire sans s'identifier aux souffrances et plus largement aux affects de l'autre, mais si l'identification est, encore une fois, trop massive, ou trop niée, l'affect douloureux est évacué dans la mise en acte. En outre, le travail d'analyse de la pratique (avec les praticiens du social qui bénéficient d'analyse de la pratique…) le démontre à l'envi, ce processus identificatoire entraîne souvent les équipes à fonctionner sur le même mode que leurs usagers ; plus le modèle relationnel est défensif et froidement professionnel, plus est prégnant (car clivé) le mimétisme du professionnel à l'égard des usagers dont il s'occupe.

Ce constat, comme nous le disions, pointe vers une nécessité absolue de prendre en compte les difficultés et souffrances des personnels de toutes catégories dans l'exercice de leur métier, en leur offrant (par la formation, mais pas seulement) des espaces de métabolisation tout au long de leur carrière. Et si l'on sombre dans l'utopie la plus fantaisiste : à quand les groupes Balint généralisés pour les personnels des établissements du secondaire ?

METTRE EN ŒUVRE UNE RELATION EDUCATIVE SOUS LA LOI, TENTER DE DEJOUER LES MALENTENDUS LIES AUX PROBLEMATIQUES SUBJECTIVES DE DOMINATION, ANNIE LECHENET

Introduction : Quelques réflexions de formatrice de professeur-es

Les réflexions qui suivent ne font que proposer des pistes pour appuyer la formation des futur-es professeurs et CPE, ou des professeur-es et CPE débutant-es, formation qui a souvent lieu pour eux dans le cadre de leur formation par alternance, en situation d'exercice de leur métier dans la responsabilité d'une classe (profeseur-es) ou d'un service (CPE). Il s'agit ici d'élaborer en les articulant les questions que me pose mon métier d'enseignante-chercheure à l'ESPE et les éléments que cette recherche m'a apportés, qui sont souvent eux aussi sous forme de questions.

Indiscipline : le genre y a- t- il une part ?

Ce ne sont pas tous nos jeunes collègues qui nous font part de leur étonnement, voire de leur désarroi, devant certaines conduites d'élèves. Mais que dire à ce jeune professeur qui a le sentiment de ne plus pouvoir travailler dans telle ou telle de ses classes, devant le refus de certains élèves de sortir leur matériel de travail, dans le brouhaha, les échanges constants, plaisants ou menaçants, entre les élèves, le jet d'objets, les bruits d'animaux (dont on ne peut identifier la provenance), l'impolitesse, le ressenti d'une tension extrême, allant parfois jusqu'aux risques d'agressions entre élèves ou à l'égard du professeur ? Que dire à ces professeurs stagiaires, hommes ou femmes, qui nous demandent comment interpréter et quelle attitude tenir lorsqu'un élève, parfois au premier rang, se masturbe quasi ostensiblement devant elle ou lui, ou lorsqu'une jeune fille caresse en cours le sexe d'un autre élève ? Et encore ne sont-ils qu'imparfaitement conscients de tout ce qui s'échange *via* les téléphones portables durant le cours.

Face à ces questions, nous nous appuyons en formation sur tous les éléments pratiques et théoriques, abstraits, empiriques et issus de notre propre expérience, qui nous semblent pertinents, et bien sûr il en existe, entre lesquels on peut d'ailleurs trouver une cohérence assez rassurante (d'Erasme, 1524 et Kant, 1787, à Prairat,2001, 2007, Reboul, 1989, 1992, Defrance, 1993, Bovay, 2008, Richoz, 2009, ou au guide très pertinent publié par Yves Guégan, 2003). Mais nous n'allons pas ici traiter de l'ensemble de cette question, vaste à l'infini. Nous traiterons seulement de la question de savoir dans quelle mesure la prise en compte de la problématique du genre, celle qui a été étudiée dans cette recherche,

nous permet d'éclairer ce qu'on peut répondre à ces enseignants en souffrance (Lantheaume et Helou, 2008), parfois menacés d'épuisement (Truchot, 2004).

On voit d'abord que les injonctions et les discours qui se draperaient dans l'énoncé des valeurs de l'école comme si elles étaient une réalité et qu'il suffisait d'en avoir conscience pour les mettre en œuvre, bref des discours plutôt catéchistiques, ne pourraient être qu'inopérants, voire décourageants – ils seraient en tout cas dénoncés comme hautement hypocrites, étant donné l'immense écart, constatable dans l'immédiateté empirique, entre ces énoncés ayant valeur d'injonction et la réalité de certaines situations scolaires (voir la note de l'OCDE de septembre 2013[260])

Comment réellement instruire les élèves dans la liberté, l'égalité, la laïcité, le respect, la prise en compte de chacun-e ? – la question demeure, on ne peut pas ne pas la poser, et nos jeunes collègues nous la posent.

On voit aussi que, même si un questionnement plus poussé permettrait probablement de mettre en évidence que la plupart des élèves « perturbateurs » - selon le terme employé par nombre de professionnels de l'éducation – sont des garçons, un exposé sur la construction du masculin et les inégalités construites par le genre ne saurait être que d'un secours lointain. (Mais que faire alors de ce savoir rendu beaucoup plus visible par les observations et questionnements de chercheurs (Felouzis, 1994, Zaidman, 1996, Mosconi, 2004, 2010, Jarlégan *et al*., 2006), et… recherche *Pratiques genrées et violences entre pairs*, 2009-2013) que par la pratique professionnelle *in situ* ?)

Mais ce savoir ne permet pas uniquement de comprendre qu'il y a une certaine « culture de l'indiscipline » qui est, en termes de genre, et non de sexe, plutôt « masculine ». S'il peut sembler hors sujet de traiter de questions d'indiscipline dans une recherche sur des conduites entre élèves qui seraient de l'ordre de la violence de genre, il nous est au contraire apparu que la mise en évidence de ces conduites entre élèves et de leur rapport avec la construction du genre permet d'apporter des éléments de compréhension à des situations d'indiscipline ou à des conduites a-scolaires à l'intérieur des classes et des

[260] http://www.œcd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/47944912.pdf
Cette note est intitulée « Do students perform better in schools with orderly classrooms ?", mais étant donné ses résultats plutôt alarmants pour la France, la presse la présente sous le titre de la note précédente : « La discipline en classe s'est-elle détériorée?»., à quoi le blog spécialisé du monde.fr répond, en titre : En France, le climat de discipline dans les écoles s'est dégradé ces 10 dernières années ». Le Monde. http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/09/30/en-france-le-climat-de-discipline-dans-les-ecoles-sest-degrade-ces-10-dernieres-annees/

établissements scolaires. C'est peut-être aussi[261] du genre qui se « joue » dans certaines conduites ou situations d'indiscipline à l'école, ainsi que dans la position a-scolaire de certain-es élèves.

Sylvie Ayral (2011) a déjà montré comment « la plupart des transgressions apparaissent non plus comme des problèmes de comportement relevant d'un manque socioéducatif, mais, à l'inverse, comme des conduites sexuées ritualisées. » Je la cite longuement, tant son analyse est éclairante : Ainsi cet élève de 3ème pour qui un professeur demande une heure de colle, eu égard à son attitude « odieuse », « provocante et arrogante », « sait parfaitement ce qu'il fait et ce qu'il risque, donc ce qu'il recherche… […] Il a tenu tête [à l'enseignante] jusqu'au bout devant le public-classe. Il prouve à la fois aux garçons et aux filles qu'il n'est pas une « mauviette » et qu'il est dominant, ce qui ne manquera pas de lui faciliter les choses à l'heure de séduire ces dernières… la sanction doit être ici considérée dans son acception étymologique de "récompense" : c'est une médaille de virilité. En refusant de se soumettre à l'autorité féminine et en se montrant insolent, l'élève a renversé le rapport pédagogique en lui substituant un rapport de genre. » En se centrant sur le renversement du sens de la sanction par des élèves en quête d'affirmation masculine en tant que « héros de la punition », Sylvie Ayral montre comment, pour certains élèves, « la *recherche* [nous soulignons] de la sanction relève d'une parade sexuée masculine devant des filles à la fois spectatrices et mobiles des conduites déviantes, parce qu'elle fournit aux garçons l'occasion d'exhiber, métaphoriquement, leurs attributs sexuels. Ainsi cette quête est bien davantage une pratique d'intégration dans le groupe de pairs, une conduite sociale pure qu'un comportement déviant. » (Ayral, 2011 b : 43)

On peut alors se demander que faire avec des élèves qui se montrent « arrogants et provocants » au point d'en être « odieux », car on ne peut non plus fermer les yeux – ce qui, au dire des élèves, est pourtant l'attitude la plus fréquente de la part des adultes des établissements scolaires (Richoz, 2008).

Le même type de compréhension de conduites transgressives à l'aide de la problématique du genre est apporté par Isabelle Collet (2013). Cette fois il s'agit de conduites entre élèves garçons et élèves filles, interrogé-es sur les attouchements, moqueries, insultes, coups, qu'ils pratiquent, et qu'ils identifient expressément sous le terme, connu par eux et elles, de « violences sexistes ». Des entretiens avec ces élèves mettent en évidence combien, « prétextant l'immaturité,

[261] Mais pas seulement. Nous ne prétendons pas expliquer en entier les conduites d'indiscipline et la position a-scolaires de certain-es élèves par la prise en compte du genre.

des garçons s'attachent à ne pas éprouver d'empathie envers les filles et les garçons jugés féminins et exercent à leurs dépends une violence qui attestera de leur virilité. Pour éviter d'être soupçonnées d'immoralité, les filles partagent avec les garçons le rejet des filles qui ont des "réputations". » Isabelle Collet attribue l'existence de ces conduites à une mise en place insuffisamment pensée de la mixité sexuée (Mosconi, 1989) et, remarquant lors des entretiens « des paroles qui n'ont été dites qu'à demi », elle estime qu' « il existe un autre discours, possiblement majoritaire [et hors des normes de genre de la virilité dominante et de la moralité féminine], mais que les élèves n'osent pas tenir de peur d'être stigmatisés et relégués dans l'espace infâmant du "bizarre". » (Collet, 2013 : 39) Il appartient donc à l'institution scolaire et aux adultes qui y travaillent de construire « une mixité réfléchie, travaillée en classe, offrant un cadre contrôlé et sécurisant [qui] peut autoriser des comportements moins normés, [qui] ouvre le débat entre garçons et filles et permet de recréer le lien d'empathie nécessaire pour aller à la rencontre de l'autre. » (*ibid*., 27).

Chercheure dans l'étude « *Pratiques genrées et violences entre pairs* », mais aussi formatrice auprès de futur-es professeur-es des écoles et des lycées et collèges, il me semble qu'un travail direct auprès des élèves sur la mixité, ou sur les stéréotypes, risque d'être perçu comme une sorte de nouveau système d'injonctions morales et sociales, qui risquent en outre d'apparaître comme celles de certains groupes sociaux culturellement dominants (Bourdieu et Passeron, 1970).

D'autre part, on peut se demander si c'est la construction de la masculinité qui enjoint de se montrer dominant – en ce cas, c'est bien sur cette construction qu'il faudrait travailler – et c'est ce que semble désigner l'expression de « travailler sur les stéréotypes » (Morin-Messabel et Salle, 2013) – ou si c'est la nécessité d'être dominant-e qui conduit à utiliser un des plus efficaces instruments de domination que l'humanité ait inventé : … le genre (Héritier, 2002, Bourdieu 1998). Dans ce cas il conviendrait plutôt de se demander comment l'école peut constituer un espace où les enfants puissent être *élevés* non seulement dans une certaine fluidification des stéréotypes de genre dont ils risquent d'être victimes, mais aussi en dehors des problématiques de domination dans lesquelles baignent un grand nombre de rapports sociaux – et auxquels le genre fournit un instrument particulièrement efficace.

Ce qui nous permettra d'apporter quelques éléments peut-être nouveaux à la question de la loi et des réponses éducatives aux transgressions et aux violences.

Déjouer les malentendus liés à des problématiques – genrées – de domination.

Rappelons tout d'abord nos principaux résultats en rapport avec la question qui nous occupe ici :

Tout d'abord cette observation au long cours, conduite depuis le bord de la cour de la récréation ou le fond des salles de classe et d'études nous montre peu d'agressions violentes directement caractérisables comme telles[262]. Mais, lors de quelques agressions physiques caractérisées de garçons sur des filles, nous observons une véritable absence de réactions de la part des personnels adultes témoins de ces conduites. Et ce au nom d'arguments faisant référence à un caractère typique de la féminité (une fille a reçu un coup de poing, le proviseur adjoint dit : « C'est une chochotte »), voire à l'appartenance de la fille au garçon dans le cadre du « couple » (un autre dit : « C'est une histoire de couple, cela fait quatre ans que ce garçon l'embête »). Des agressions caractérisées, mais sur le plan symbolique, comme celle de ce garçon qui, arrivant en courant en classe, accuse une fille de « l'avoir semé », la défie, la menace d'un coup de poing mimé très violent, puis donne un grand coup de pied dans son sac, n'entrainent pas davantage de réponse : le professeur qui a assisté à toute cette « scène » ne dit rien – peut-être la grande normalité de cette interaction en termes de hiérarchie de genre, puisque la fille est accusée par le garçon de « l'avoir semé », suffit-elle à banaliser ces agressions au point de les rendre imperceptibles.

Mais les conduites les plus fréquemment observées sont des échanges qui semblent objectivement de l'ordre de l'insulte, mais dans une atmosphère à la fois de plaisanterie affichée, et pourtant le plus souvent tendue – comme si tout risquait en un clin d'œil de « basculer », terme employé aussi bien par les adultes que par les élèves.

> Dans la cour, un garçon attrape une fille par le cou, la serre sous son bras en lui écrasant la tête par des frictions circulaires, tout en lui disant « T'es une pute, une prostituée, haaa ! » - et les deux s'esclaffent vigoureusement. (Collège public, banlieue pauvre)

Dans ce « jeu », c'est sans doute la représentation genrée objectivement désobligeante qui nous interpelle immédiatement, mais comment comprendre le rire partagé ? D'ailleurs ces plaisanteries ambiguës peuvent être adressées aussi

[262] Sans doute la présence d'une observatrice explicitement désignée comme telle permet-elle d'expliquer la rareté de ces conduites qui avaient au contraire été largement relevées par les infirmier-es et assistant-es de service social, ce qui signifie que les élèves savent d'une certaine façon que ces conduites sont répréhensibles.

bien par des garçons à des filles que par des filles à des garçons, et entre garçons (les garçons sont plutôt « traités » de « pédés »). Elles n'énoncent pas directement de normes de genre, mais leur caractère constant implique pour chaque élève récepteur, fille et garçon, non seulement d'interpréter à chaque instant correctement l'intention de l'émetteur, mais aussi d'accepter de se situer dans ce que Gayle Rubin (1975) nomme le système sexe – genre, ou hétéronormatif, en en acceptant sans aucune modulation possible les termes : ainsi la fille se doit de rire à l'énoncé *plaisant* selon lequel elle « est une pute », pour signifier qu'elle est elle-même bien convaincue de ne pas en être une, puisque « c'était pour de rire », « c'est notre langage », acquiesçant du même coup à la croyance partagée selon laquelle « être une pute » est bien ce qui menace les filles. Ainsi la menace omniprésente d'être « traité-e » constitue en elle-même une violence extrêmement efficace et dont on voit bien, comme pour toute violence de genre, la fonction de contrôle et de maintien de l'ordre (Hanmer 1977, Mathieu 1985, Bourdieu 1998) Ce qui explique aussi en partie le climat d'extrême et déroutante tension qui semble régner dans les relations entre élèves dans les collèges et les lycées.

Ainsi les rapports entre élèves adolescents dans les collèges et lycées semblent traversés par des enjeux de « face » (Goffman 1967) qui sont loin d'être neutres, bienveillants et structurants. Il semble plutôt s'agir d'enjeux en termes de domination, très comparables à ceux que note Stéphanie Rubi dans les quartiers populaires sous le terme de « loi du plus fort » (Rubi 2002), et André Rauch, de la même manière, mais en les associant à des problématiques de « virilité » (Rauch 2007). Lors des entretiens de la première phase de notre enquête, un proviseur proposait d'ailleurs ce type de compréhension : « Les élèves de ces quartiers et de ces milieux vivent en permanence dans la violence, le rapport de force, il faut dominer, sinon on est dominé. » (Lycée professionnel, banlieue pauvre).

Or ces rapports de force, certes intériorisés et banalisés dans des problématiques subjectivement vécues en termes de dominance[263], s'investissent particulièrement bien dans les termes du genre, notamment ceux des masculinités hégémoniques telles que les analyse Raewyn Connell (1995, 2000). Ainsi notre proviseur ajoute-t-il immédiatement : « Entre garçons et filles c'est pareil, plus les idées reçues, le garçon sait ce que la fille a le droit et pas le droit de faire. » Il y aurait donc, notamment pour les garçons - mais en partie aussi pour les filles, bien

[263] Je propose ce terme pour désigner ces problématiques de domination, non au sens d'une sociologie objectivante, par exemple celle de Bourdieu, mais au sens de problématiques subjectivement vécues : « Il faut dominer, sinon on risque d'être dominé », dont nous pouvons dire, en l'absence actuelle d'entretiens avec les élèves, que de nombreux personnels nous ont, dans les entretiens préliminaires à l'enquête, déclaré les avoir perçues chez les élèves.

que la partie sexualisée de l'identification fonctionne différemment pour elles - dans leur recherche d'identification et de reconnaissance, une conjonction très « auto-renforçante », entre identification masculine et problématique de domination – ainsi certaines filles aussi adoptent des éléments de conduite qu'elles qualifient elles-mêmes de « masculins », pour disent-elles « être du bon côté »… des rapports de force et de domination. Quitte, pour certains élèves déjà en difficulté scolaire et menacés par ce qu'une de nos observatrices appelle la « défaite sociale » du fait de leur affectation à des établissements scolaires de relégation, à désinvestir le plus complètement possible la sphère de la réussite scolaire, pour préserver une image de garçon dominant – en collège ce sont les « héros de la punition » qu'a mis en évidence Sylvie Ayral (2011), dans certains lycées ce sont ces grands adolescents qui passent le cours le dos aux professeur-es, à pratiquer en permanence d'invraisemblables défis avec d'autres élèves. Notre enquête montre d'ailleurs que ces problématiques de domination tout à la fois sociale et genrée informent également la pratique des élèves issus de milieux aisés et qui s'estiment promis à l'élite.

D'autre part, les conduites d'indiscipline et de violence de genre entre élèves sont sans doute reliées à un phénomène qui semble être de l'ordre de la disparition de ce qu'on peut nommer le « contrat scolaire ». Comme ensemble d'objectifs donnés à l'école en termes d'acquisition personnelle de savoir et de culture (Romilly 1999), il semble terriblement mis à mal, réduit à un discours creux auquel ne croiraient plus que quelques attardé-es : professeur-es anachroniques, en retard sur leur temps, restés dans un monde ancien (voir certains discours des sciences de l'éducation et dans le monde de la formation des professeurs sur ces professeurs qui aimeraient *trop* leur matière…), élèves rapidement qualifiés par leurs camarades d'« intellos », et d'« intello » à « bouffon », le pas est mince (Brunou 2001). Et la disparition de ce contrat scolaire, son évanouissement devant les exigences inexorables et conquérantes de la « formation » et de la « prise en compte de l'élève » et de sa famille, notamment dans leurs demandes de formations efficaces en termes d'adaptation, non pas même à la démocratie (Nussbaum 2011), mais tout bonnement au marché de l'emploi, cette disparition ne semble être qu'un secret de Polichinelle, l'institution scolaire n'étant peut-être plus, selon l'expression de Maurice T. Maschino, que « le lieu du faire-semblant » (Maschino, 1983 : 138).

Dès lors comment éduquer non seulement dans la mixité - en ne laissant pas les élèves se socialiser entre eux à la domination masculine, mais aussi, et c'est lié, comment éduquer à l'ouverture au savoir et à la culture, c'est-à-dire à l'altérité – ce qui serait lutter, du même geste, contre les violences liées au genre, les

problématiques de domination, et cette perte de sens de l'école qui est sans doute aussi à l'origine des conduites de violence et d'indiscipline ?

Penser la construction des identités sexuées dans la mixité.

Il semble donc tout d'abord nécessaire de repenser – ou plutôt de penser vraiment - la construction des identités sexuées dans l'école. Il ne suffit pas de laisser garçons et filles cohabiter spontanément, comme s'ils abandonnaient leurs besoins d'identification et les éléments issus des représentations sociales environnantes, telles les normes de genre, une fois franchis le portail de l'école et le seuil de la classe (Collet, 2013). L'école doit éduquer dans la mixité pour permettre aux élèves « l'apprentissage de relations respectueuses des différences de chacun » (Pasquier 2009 : 42), mais elle ne peut le faire qu'en prenant en compte la part de socialisation effective qui s'y réalise aussi, d'abord et peut-être surtout entre élèves, mais aussi par toutes les pratiques insuffisamment réfléchies des adultes. Sinon l'école est aveugle – en fermant les yeux – sur la masculinité de domination qui l'informe, et pratique une mixité que Marie Duru-Bellat nomme « un sexisme par abstention » (2009 : 53). De nombreuses voix appellent donc à l'élaboration de pratiques scolaires « réfléchies » de la mixité, et à une véritable formation des personnels de l'Education nationale en ce sens.

Qu'il me soit cependant permis de m'interroger ici sur la difficulté de travailler à la nécessaire fluidification des stéréotypes de genre, étant donné le lien consubstantiel entre les stéréotypes des masculinités hégémoniques et les problématiques subjectivement vécues en termes de dominance. Plutôt que de centrer nos remédiations sur des contenus de représentations dont on ne peut affirmer qu'ils ne correspondent pas à de nouvelles normes, promues par seulement certains groupes sociaux, ne serait-il pas plus juste et plus efficace de réfléchir en quelque sorte au contenant de ces représentations, ou à leur forme, c'est-à-dire à la liberté ou à l'aliénation qui les produit. Essayer de construire le maximum de liberté individuelle pour un rapport aux autres respectueux et une collectivité sociale et politique convenable – c'est bien le but de l'éducation et de l'école.

Réfléchir à l'emprise de la question de la domination sur les subjectivités en construction.

Ainsi, si les élèves, garçons et filles, sont actuellement « pris » dans des problématiques tout à la fois de genre et de domination, peut-être pouvons-nous essayer de desserrer ce que Cendrine Marro nomme « la dépendance à l'égard du genre » (Marro, 2010) non pas tant en critiquant les modèles actuels du genre et

en en proposant de nouveaux, qu'en réfléchissant à l'emprise de la question de la domination, qui semble plus cruciale, au moins pour les adolescent-es, que celle du genre, et qui est peut-être la fragilité par laquelle le genre prend actuellement tant d'« emprise ».

On peut faire l'hypothèse que la question subjective de la domination, le fait que des personnes soient prises dans l'obligation d'être du côté de la domination car la seule autre « possibilité » serait d'être dominé-e, est peut-être l'une des figures les plus prégnantes dans notre société, et/ou pour les jeunes de cette société, du besoin d'être reconnu – besoin dont nombre de philosophes actuels soulignent le caractère anthropologique aussi fondamental que le besoin de pain. La question serait donc : Comment les adultes de l'institution scolaire peuvent-ils aider des élèves adolescents et adolescentes à se construire dans et par la reconnaissance de leurs pairs sans s'en remettre à la recherche d'une masculinité dominatrice – ou d'une domination identifiée comme masculine – ou, dans une étrange complémentarité, à celle d'une féminité tout à la fois séductrice et vertueuse ?

Ceci est difficile car, anthropologiquement, la reconnaissance est un bien très fuyant. Aucune reconnaissance ne s'obtient par négociation, échange de bons procédés, ou par bonne volonté, mais seulement à l'issue d'une lutte, car la mise en scène de l'absence de demande est absolument incontournable – c'est la nature même de la reconnaissance de ne pouvoir être obtenue que par l'affichage de sa liberté, de l'absence de besoin, d'une certaine indépendance, d'un courage plutôt héroïque. Elle serait donc, notamment si l'on en croit Hegel, très attachée aux caractéristiques, voire aux vertus, masculines traditionnelles – Hegel la pense sur le mode du défi – et même du duel, mise en scène de la mise en danger de soi jusqu'au risque de la mort – preuve suprême de la liberté absolue[264]. On reconnaît, dans la version quotidienne, les héros de la punition, les lycéens en déshérence scolaire, ceux qui font des « trucs de oufs » et ne badinent pas avec l'honneur (Mohammed, 2011, Lepoutre 2001, Rauch 2007).

Or la psychanalyste Jessica Benjamin (1992), se situant dans la filiation de la pensée de Winnicott, a étudié les interprétations différentes que font les femmes et les hommes de notre société, de la liberté, de l'autonomie et du besoin d'être reconnu. Pour elle c'est un véritable clivage masculin / féminin qui se jouerait à propos de la reconnaissance : affirmation de soi d'un côté / reconnaissance unilatérale de l'autre. Car à travers la notion si valorisée actuellement

[264] Hegel, *Phénoménologie de l'Esprit*, I, « Domination et servitude ».

d'autonomie, les hommes valoriseraient et afficheraient plutôt l'indépendance, allant jusqu'à nier leur besoin d'être reconnus (par exemple dans leurs efforts pour ne pas « tomber » amoureux), alors qu'inversement les femmes, reconnaissant leur besoin d'être reconnues, mais n'osant pas engager la *lutte* pour la reconnaissance, préféreraient sacrifier leur liberté en pratiquant des formes de reconnaissance unilatérale - le fameux amour féminin comme dévouement. Or n'est-ce pas précisément cela que nous apprenons aux filles et aux garçons de nos écoles en fermant les yeux sur leurs conduites genrées de domination, sur les menaces qu'ils font planer sur celles et ceux qu'y ne s'y conforment pas, sur toutes les violences indirectes ou même directes par lesquelles ils construisent l'ordre de la domination genrée, et tout simplement en laissant les garçons prendre la parole sans l'avoir demandée dans une classe qui travaille (Zaidman 1996, Jarlégan 2009) ? Nous validons ces deux façons de se situer, intérieurement, face à son propre besoin de reconnaissance : le nier – et donc l'obtenir par l'héroïsme, mais en se gardant au maximum des liens affectifs, en cultivant l'indépendance jusque dans l'affectivité - ; ou inversement tout faire, c'est-à-dire reconnaître et aimer unilatéralement pour obtenir de l'amour, quitte à renoncer, dans cette problématique éminemment fausse, à sa propre liberté.

À la lumière de ces hypothèses, on peut penser qu'il est essentiel de gérer très attentivement et en profondeur d'une part le conflit pour la parole dans la classe, et d'autre part ce que nous voyons des relations des élèves entre eux, entre elles, entre elles et eux : non seulement pour apprendre à gérer les conflits de manière non violente, mais aussi pour travailler en profondeur les identifications genrées en les gardant le plus possible des stéréotypes mutilants. Claude Zaidman disait qu'il faut construire « un féminin actif et acceptant les conflits […], et un masculin qui remette en cause la violence comme seule mode de résolution des conflits » (Zaidmann, 1996 : 212). J'ajouterai pour ma part : « un masculin qui ne s'isole pas dans un héroïsme viril niant toute peur et tout besoin de l'autre, un féminin qui ne renonce pas à sa liberté. »

Certes il faut critiquer les stéréotypes à l'œuvre lorsque sont proposés aux garçons des espaces de pratique rituelle de la bonne vieille virilité traditionnelle, par exemple un « club de boxe thaï », et, aux filles, des ateliers « girly », comme nous l'avons vu dans un établissement où de nombreux élèves sont en grande difficulté scolaire et sociale (et où le club de boxe fonctionnait à fond, mais l'atelier girly pas du tout). Mais le travail des questions de représentations genrées d'une part, et d'autre part la gestion des conflits en direction du refus de la violence ne suffisent pas. Il faut aussi construire des pratiques signifiantes pour permettre aux adolescent-es d'assumer leur désir et se construire dans leur besoin de reconnaissance.

Ceci passe par la pratique au quotidien avec tous les élèves, garçons et filles, d'une conflictualité non violente et d'un agonisme, c'est-à-dire une culture et un apprentissage de la lutte, contre soi et aussi contre d'autres, dans laquelle chacune et chacun doit assumer tant sa vulnérabilité que sa liberté, et les exigences de cette liberté (le respect de soi). Cela passe non seulement par la prise de conscience et le refus des modèles genrés et érotisés de domination et de soumission, mais aussi par le désamorçage maximal de tout ce qui pourrait prêter flanc à une interprétation en termes de domination[265], et par le respect mutuel en classe et dans l'établissement scolaire, lors de toutes les pratiques exigeantes d'apprentissage et de vie ensemble. Il s'agit de construire dans l'école du moins un espace dans lequel ce n'est pas la problématique de la domination qui permet de se construire - c'est-à-dire en relation avec les autres. Mais la problématique de la liberté, c'est-à-dire le respect dans l'agonisme. Seul un travail de l'agonisme et pour les filles et pour les garçons, certes dans une école ré-instituée (Peralva 2006), permettrait de limiter la montée de certains modèles de masculinité (Connell 1995, 2000). Ce ne serait plus l'école débridée des garçons dits « immatures », ni l'école dite « féminisée » des filles sages (Auduc, 2009), mais l'école des garçons et des filles ensemble en lutte pour le savoir, pour la culture et pour la vie affective, sexuelle, personnelle et sociale.

La loi, la relation éducative – vers une pédagogie de l'équité

Il est sans doute nécessaire de travailler aussi à la levée des malentendus dans lesquels sont enfermé-es certain-es élèves, lorsque par exemple ils reçoivent des injonctions de travail ou de politesse comme l'expression de positions dominantes – ce qui suppose sans doute de travailler, comme le propose Angelina Peralva (2006), à une « réinstitutionnalisation de la vie scolaire », qui permettrait de « poser en termes nouveaux le problème de l'ordre, en tenant compte des objectifs de l'école et en supposant l'adhésion de ceux qui y participent. » ce qui suppose en particulier « une instance, reconnue légitime, de définition de nouveaux accords partagés sur la nature des transgressions, accords grâce auxquels la justice pourrait être rendue et des sanctions établies. »

[265] On peut penser aux interprétations, faites par les élèves ou les professeurs, du professeur comme dominant ou comme dominé. Ou à ce proviseur d'un lycée professionnel qui a remarqué que lorsqu'on demande aux élèves de se lever s'il rentre dans une classe, ils le vivent comme une volonté de domination sur eux : « Ben quand je vous dis que si je leur demande de se lever, ils prennent ça comme une humiliation, c'est ça. Ça veut dire : mais qui c'est celui-là, qu'est-ce qu'il croit, je vais me lever devant lui ? Mais pour quoi il se prend ? C'est ça que ça veut dire. »

D'où la nécessité que l'autorité soit bienveillante et clairement rattachée à la loi, dans son sens moral (Kant, 1787) et dans son sens psychologique (Galand, 2009).

Ce qui veut dire d'abord que nous ne pouvons pas accepter que des agressions, même minimes à nos yeux, restent sans réponse. Nous sommes souvent désemparé-es à l'idée du temps et de l'énergie qu'il faudrait pour répondre à toutes les insultes, moqueries, petites agressions, qui peuvent se dérouler dans une heure de cours. Mais certaine pratiques scolaires, enseignées actuellement dans les ESPE, telles que « permis à points » pour les élèves, ou système d'inscription systématique de toute transgression quelle qu'elle soit, par exemple par une liste de « croix » au bout desquelles il y a une petite punition – puis, au bout d'un certain nombre de petites punitions, une plus grosse, etc… - système décrit par Sylvie Ayral, d'une part créent malentendu pour les élèves et sont utilisées en contresens par certains (Ayral, 2011), d'autre part sont très lourdes à gérer dans le quotidien de la classe et découragent les professeur-es. Ils et elles préfèrent donc souvent fermer les yeux pour tout ce qu'ils estiment mineur – ce que les élèves perçoivent très bien, et pas seulement pour ce qui est mineur – renforçant leur insécurité, leur croyance dans le rapport de forces et la quasi-totale décrédibilisation de l'école aux yeux de nombre d'entre eux et elles. D'où leurs options de chercher leur salut soit dans la force du dominant, soit dans l'évitement de tout conflit en passant le plus inaperçu-e possible.

Certains jeunes professeurs nous apparaissent actuellement plutôt en demande, par exemple, d'une « échelle de sanctions », pour disposer de sanctions « qui marchent », ce que nous entendons par une demande de sanctions qui fassent peur aux élèves. À quoi nous leur conseillons de sortir de cette question si mal posée, en ce qu'elle se situe dans une problématique de rapports de force : si les professeurs eux-mêmes *croient* (selon le terme de Stéphanie Rubi, 2002), mais aussi de Rousseau (2nd Discours, 1755) que les relations scolaires sont affaire de rapports de force, et s'arrangeront en conséquence selon la – fausse – loi du plus fort, comment les adolescent-es pourraient-ils percevoir d'autres types de rapports et faire confiance à ceux-ci pour y grandir ? Comment peuvent-ils ne pas croire – ou comprendre – que les professeur-es ont peur d'eux et elles, et souhaitent se venger, appuyés sur leur institution ? Comment peuvent-ils être en confiance dans l'école ? Comment dès lors peuvent-ils se construire dans la mixité ?

Si nous remarquons enfin que ces pratiques traditionnelles ne font pas de distinction entre ce qui transgresse une règle, qui est de l'ordre du fonctionnement de l'école, et ce qui transgresse la loi morale du respect, l'interdit de la violence, nous comprenons le sentiment de submersion et la crainte extrême dans laquelle vivent certain-es professeur-es (Galand, 2009).

Ainsi, pour tenir à la fois l'idée selon laquelle aucune transgression ne doit être passée sous silence, et la difficulté à « tout » gérer, il est donc fondamental d'une part de distinguer les deux types de transgressions possibles, et d'autre part de limiter l'usage de la punition à l'atteinte violente caractérisable, que ce soit à l'égard du professeur ou à l'égard d'un ou une camarade. Une punition qui doit impérativement faire sens, prononcée et accompagnée de parole vraie (Cifali 2005), une punition re symbolisante pour tous les membres de la communauté éducative. Et cette punition est elle-même impérative, pour rétablir pour tous et pour chacun-e l'ordre commun de la parole et de la loi.

Pour le « reste », tout ce qui est « petit », peu perceptible, ou « pas méchant », « pour rire », il convient d'être à chaque instant dans ce que Jean-Claude Richoz appelle la « présence éducative » (2008), que l'on peut aussi appuyer sur la réflexion de Mireille Cifali (2005), sous le terme de « parole vraie ».

Enfin il paraît crucial d'une part de limiter la part des pratiques faisant appel à la compétition des élèves entre eux – mais c'est aller à contre-courant de « l'air du temps » d'une école de plus en plus accordée aux demandes sociales de « formation » des élèves en direction de leur adaptation sociale (Dubet 2002). Pourtant les pédagogies coopératives (Gasparini, 2000) – prolongées dans les pédagogies institutionnelles (Pain, 1992, 2006) – s'avèrent très pertinentes en termes de non-violence et de construction de sujets véritablement autonomes, c'est-à-dire au sens non seulement psychologique, mais aussi moral (Roux-Lafay, 2012).

Tout ceci revient sans doute à la notion de pédagogie de l'équité, inspirée des pédagogies coopératives et des positions de Paolo Freire sur l'éducation, elle s'est développée au Québec :« C'est au Québec que la pédagogie féministe s'est transformée en pédagogie de l'équité, terme qui a l'avantage de faire consensus, de permettre une pédagogie ouverte et innovatrice et d'inclure tous les groupes minorisés ou mis en difficulté sur le plan de l'apprentissage, sans pour autant évacuer ou diluer la question des femmes. » (Collet, 2011 : 111). Cette pédagogie consiste en effet à « briser le silence par la parole, l'omission par la mémoire, la passivité par la participation active et l'impuissance par la prise de pouvoir. » (Solar, 1998 : 31) Pour Louise Lafortune qui a beaucoup travaillé en ce sens, les deux derniers « préceptes » (sur sept) de la pédagogie de l'équité sont :

> « - Utiliser des moyens pour permettre à tous et toutes de prendre la parole te de se sentir plus à l'aise pour parler.
>
> - Créer un climat propice à l'apprentissage axé sur des modes coopératifs plutôt que compétitifs. »(Lafortune, 1998 : 150-154).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Arendt H. (1995 [1957], Qu'est-ce que l'autorité ? *in* Arendt H., *La crise de la* culture, Paris : Folio.

Arendt, H. 2003 [1954]). *La crise de la culture*. Paris, Gallimard, coll. « Idées »,.

Auduc, J.-L. (2009). *Sauvons les garçons !* Paris : Descartes & Cie.

Ayral S. (2011 b). Le sexe des sanctions. *Cahiers pédagogiques* n° 487, février 2011, *Filles et garçons à l'école*. 42-43.

Ayral, Sylvie (2011 a). *La fabrique des garçons. Genre et sanctions au collège*. Paris : Presses Universitaires de France.

Benjamin Jessica (1992), *Les liens de l'amour*. Paris : Métailié.

Bourdieu P. (1998), *La domination masculine*. Paris : Seuil.

Bourdieu P. et Passeron J.-C., (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

Bovay M. (2008), *La violence faite à l'école. Apprendre à vivre ensemble*. Paris : Fabert

Brunou Hubert (2001). *On n'est pas des bouffons !* DVD. Paris : Beta productions. La Cinquième, La Huit.

Carel, A. 2002. Le processus d'autorité. Revue française de psychanalyse, vol 66, pp. 21-40.

CHIEZE, J. (6 février 2013). David Cage : ses 9 commandements pour faire grandir le jeu vidéo. *Gameblog*. En ligne : http://www.gameblog.fr/news/33673-david-cage-ses-9-commandements-pour-faire-grandir-le-jeu-vid. [Page consultée le 26 décembre 2013]

Cifali Mireille (2005). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Collet I. (2013). Des garçons « immatures » et des filles qui « aiment ça » ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée. *Recherches & Educations* n° 9, octobre 2013. 27 – 41.

Collet Isabelle (2011). *Comprendre l'éducation au prisme du genre. Théories, questionnements, débats*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Connel Raewyn (2000), *The Men and The Boys*. Cambridge : Polity.

Connell Raewyn (1995), *Masculinities*. Cambridge : Polity.

DE ROBIEN, G. (2006). École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun des connaissances et des compétences. Paris : CNDP/XO.

Defrance Bernard (1993). *Sanctions et discipline à l'école*. Paris : Syros.

DJAOUTI, D. (15 mars 2012). Des outils simples d'accès pour créer des jeux vidéo. *LudoScience*. En ligne : http://www.ludoscience.com/FR/blog/603-Des-outils-simples-dacces-pour-creer-des-jeux-video.html. [Page consultée le 30 décembre 2013]

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Durif-Varembont, J.-P., Mercader P., Durif-Varembont, C. (2013). Violences en milieu scolaire : de l'enfermement dans la banalisation du langage à l'ouverture des médiations de la parole. *Adolescence*, 2013, *31*, 1, 95-106

Duru-Bellat Marie (2009), « Les ambivalences de la mixité scolaire », *in* Conférences de consensus de l'IUFM de Créteil n° 2 -2009, « La mixité à *l'école :* filles et garçons » Scéren-CRDP Créteil, p. 44-53.

Érasme, (1975 [1529]), *De l'éducation des enfants*, In *Idéaux pédagogiques européens,* coll. « Nouveaux Classiques Larousse », tome 1, Paris : Librairie Larousse, 1975.

Felouzis, Georges (1994). *Le collège au quotidien. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*. Paris : PUF.

GADAMER, H.-G.1996. Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique, Paris, Le Seuil.

Galand Benoît (dir.) (2009). *Les sanctions à l'école ou ailleurs : serrer la vis ou changer d'outil ?* Bruxelles : Couleur livres.

Garnier, A.-M. 2007. Nouvelles figures de l'autorité dans les relations parents-enfants. Thérapie familiale vol 28. Pp. 139-152

Gasparini R. (2013). *La discipline au collège. Une analyse sociologique de la note de vie scolaire*. Paris : PUF.

Gasparini Rachel, (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*. Paris : Grasset.

GAUCHET, M. 2002. « Démocratie, éducation, philosophie », dans M.-C. Blais ; M. Gauchet,D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation,* Paris, Bayard, p. 11-42.

Goffman Erving (1967), *Les rites d'interaction*, paris : Editions de Minuit.

Guegan, Y. (2003). *L'usage légitime du pouvoir dans la classe*. Hachette, 2003.

GUILLOT, G. 2006. L'autorité en éducation. Sortir de la crise, Paris, ESF Éditeur.

Gutton, Ph. 2011. Du pouvoir à l'autorité dans la cure des adolescents. Topique, n° 115. Pp. 141-152.

Guy, Cl. 201). Pouvoir (faire) autorité. Le Coq-héron n° 208. Pp. 86-92.

Hanmer Jalna (1977), « Violence et contrôle social des femmes », *Questions féministes,* n° 1, p. 69-88.

Héritier, Fr. (2002). *Masculin/féminin. 2, Dissoudre la hiérarchie*. Paris : O. Jacob.

http://www.resovilles.com/media/basedoc/ecole_ville4.pdf

Husser, A. Cl. 2013. L'autorité. Le Télémaque, n° 43. Pp. 15-30.

Jarlegan A. (2009), dir., *Genre et éducation : institutions, pratiques, représentations*. Nancy : Société Binet-Simon.

Jarlégan A. (2011). Qui prend la parole en classe ? *Cahiers pédagogiques* n° 487, février 2011, *Filles et garçons à l'école*. 44-45.

Jarlegan A., Tazouti, Y, Fileller A., Kerger S., Martin M., Deviterne D.& Bragard J.-L. (2006). *Interactions verbales enseignants-élèves et apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire : effets des préjugés liés au sexe et à l'origine sociale de l'élève*. (Rapport de recherche pour le PIREF). Nancy : Université Nancy 2.

Jolibert, B. 2003. « L'autorité et ce qu'elle n'est pas », dans J. Lombard et coll. (sous la direction de) *L'école et l'autorité*, Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation et philosophie », p. 25-46.

Kant, E. (1985 [1776-1787]). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.

Kojève, A. 1942. *La notion d'autorité*, Paris, Gallimard coll. « Bibliothèque des idées », 2004.

Lafortune Louise (1998). D'une pédagogie féministeen mathématiques à une prédagogie de l'équité. *In* Solar C. (dir.), *Pédagogie et équité*. Montréal : Editions Logique. 131-162.

Lantheaume Françoise et Helou Christophe. (2008), *La souffrance des enseignants*, Paris : PUF.

Lepoutre D. (1997), *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.

Locke, J. 1695. *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1992.

Marro Cendrine (2010), *La dépendance / indépendance à l'égard du genre*, thèse de HDR sous la direction de Nicole MOSCONI. Université Paris 10-Nanterre.

Maschino Maurice T. (1983). *Vos enfants ne m'intéressent plus*. Paris : Hachette.

Mathieu, N.-Cl. (1985). Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes, et de quelques-unes de leurs interprétations en ethnologie. *In* Mathieu, N-Cl (dir.), *L'arraisonnement des femmes : essais en anthropologie des sexes* (169-245). Paris : Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales.

Mercader, P. (2007), La formation en psychologie : du savoir à la culture, *Pratiques psychologiques, 2007-4*, 465-478

Mohammed Marwan (2011), *La formation des bandes: entre la famille, l'école et la rue*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mommsen, T. 1891. *Le droit public romain*, Paris, Ernest Thorin.

Morin-Messabel C. & Salle M. (dirs.) (2013). À *l'école des stéréotypes*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Mosconi , Nicole (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux semblant ?* Paris : PUF.

Mosconi N. (2004), Effets et limites de la mixité scolaire, *Travail, genre et sociétés* 2004/1, n° 11, 165-174.

Mosconi N. (2010), « Filles/garçons. Éducation à l'égalité ou transmission de stéréotypes sexistes ? », *L'école et la ville*, 4, 1-12.

Nussbaum, Martha (2011). *Les émotions démocratiques*. Paris : Climats.

Pain J. (2006) *L'école et ses* violences. Paris / Economica.

Pain J. (1992). *École : violence ou pédagogie*. Vigneux : Matrice.

Pasquier Gaël (2009), « Mixité, non-mixité et pluralité des sexes », *in* Conférences de consensus de l'IUFM de Créteil n° 2 -2009, « La mixité à *l'école :* filles et garçons » Scéren-CRDP Créteil, p. 39-43.

Peralva Angelina (2006), Dynamique démocratique et violence scolaire, *International Journal on Violence and Schools*, N° 1, mai 2006. Disponible en ligne.

Prairat E., (2007). QUESTIONS DE DISCIPLINE A L'ECOLE. ET AILLEURS..., Toulouse : ERES.

Prairat Eirick (2001). *Sanction et socialisation, idées, résultats et problèmes.* Paris : PUF.

Prairat, E. 2012. L'autorité malmenée. Enfances et psys, n° 54. Pp. 109-117.

Rauch, A. (2007). Menaces viriles sur les banlieues françaises. 1989-2005. In Révenin, R. *Hommes et masculinités de 1789 à nos jours.* Paris : Autrement. (267-289).

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. PUF.

Reboul, O. 1992. *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, coll. « Que-sais-je ? »

Reboul, Olivier (1989). *La philosophie de l'éducation*. PUF, coll. « Que sais-je ? », n° 2441.

Renaut, A. 2004. *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion.

Richoz Jean-Claude (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : Hep/ Favre

Romilly Jacqueline de (1999). *Le trésor des savoirs oubliés*. Paris : Livre de poche.

Rousseau J.-J. (1996 [1755]. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris : Livre de poche.

Roux-Lafay Corinne (2012). *De l'éthique à l'école*. Thèse de doctorat en psychanalyse. Montpellier : Université de Montpellier.

Rubi, S. (2002). Les "crapuleuses" : masculinisation des comportements ou application de la loi des plus fortes? *VEI Enjeux*, 128, 114-135.

Rubin, Gayle (1975). The Traffic in Women : Notes on the « Political Economy » of Sex. In Reiter, R. R. *Toward an Anthropology of Women*. (157-210). New York : Monthly Review. Trad. (1998) : *L'économie politique du sexe : transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre*. Cahiers du CEDREF. Université Paris-7**.**

Solar Claudie (dir.), *Pédagogie et équité*. Montréal : Editions Logique.

SZRIFTGISER, G. (20 mars 2013). Les jeux à héroïnes ne se vendent pas. *Gameblog*. En ligne : http://www.gameblog.fr/news/34518-business-les-jeux-a-heroines-ne-vendent-pas. [Page consultée le 26 décembre 2013]

Truchot D. (2004), *Epuisement professionnel et burnout : concepts, modèles, interventions*. Paris : Dunod.

Zaidman Claude (1996), *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

POUR SYNTHETISER

PATRICIA MERCADER

Dans cette recherche, nous posions au départ qu'une meilleure connaissance des violences liées au genre dans l'espace scolaire est essentielle pour comprendre notre vie sociale. Elle éclaire la construction de la citoyenneté et la transmission de la loi d'une génération à l'autre. Elle permet de mieux saisir le fonctionnement de l'inégalité entre les sexes et tout particulièrement le poids des assignations identitaires, l'omniprésence de modèles masculins de conduite (pour les hommes et pour les femmes), les effets du clivage des femmes (mère *vs* pute). Sur le plan éducatif, elle aidera les acteurs à mieux construire les établissements scolaires comme des espaces de mise en œuvre de la loi dans tous les rapports quotidiens qui constituent le « vivre ensemble » et fournira des éléments pour une éducation à la santé physique et psychique.

UN OBJET EN COURS D'EMERGENCE

Sur le plan théorique, nous avons montré comment, à partir d'une situation dans laquelle l'objet « violences de genre entre élèves » ne peut se lire qu'à travers le recoupement de différents champs de recherche qui ne se rencontrent pas (jusqu'au milieu des années 2000), on assiste à la constitution progressive d'un questionnement sur des violences dans les espaces et les relations scolaires qui sont de plus en plus précisément caractérisées comme « sexistes », « homophobes », et de plus en plus comme « liées au genre ».

L'inégalité sociale entre hommes et femmes est conceptualisée dans le champ des études sur le genre et des études féministes avec des nuances qui ouvrent de nombreuses pistes de réflexion : patriarcat (Delphy, 1970), système de sexe/genre (Rubin, 1975), sexage ou appropriation des femmes (Guillaumin, 1978), valence différentielle des sexes (Héritier, 1996), domination masculine (Bourdieu, 1998), hétéronormativité (Butler, 2005). Chacun de ces concepts porte la focale sur un aspect ou un autre du fonctionnement de ce qu'on nomme aujourd'hui « le genre ». Hanmer (1977) et Mathieu (1985) se sont plus particulièrement penchées sur les violences, physiques, économiques, mentales, qui intimident les femmes et les poussent à intérioriser les catégories de pensée construites du point de vue des dominants. Pheterson (2001) et Tabet (1987, 2004) montrent comment la menace permanente d'être stigmatisée comme putain contribue à contrôler la sexualité des femmes et leur autonomie économique, dans la ligne des travaux de Tabet (1985) sur ce qu'elle nomme la domestication de la sexualité des femmes ; on peut analyser dans le même sens le harcèlement sexuel, ou fait d'être constamment rappelé et surtout rappelée à son sexe, comme disqualification de la présence des femmes dans un espace professionnel quel qu'il soit. Dans ce vaste champ de recherche, les violences de genre sont surtout analysées comme violences envers les femmes (Jaspard, 2003) ; et si les femmes ou les filles peuvent aussi, d'évidence, être violentes, on l'analyse comme défense contre la domination masculine (Gillepsie, 1989) ou dans le cadre de la fonction maternelle (Couchard, 1991).

Les travaux sur la mixité scolaire ont surtout porté sur l'orientation et la réussite scolaire des filles (Baudelot et Establet 1991, Duru-Bellat 1990, Terrail 1992, Marry 2005), en interrogeant surtout le poids des stéréotypes du masculin et du féminin (Mosconi 1989 et 1994, Bouchard et Saint-Amant 1996, Daflon-Novelle 2006), dans une perspective nuancée, ni triomphaliste ni misérabiliste (Ferrand, Imbert et Marry, 1999 ; Baudelot et Establet, 2007). Dans cette perspective, les violences de genre, encore conçues comme violences envers les

filles, sont appréhendés surtout par les pouvoirs publics, sous l'angle d'une éducation à l'égalité, au respect mutuel entre les deux sexes.

Du côté des instances européennes, c'est dans une problématique de prévention des violences contre les enfants que la question des violences liées au genre apparaît progressivement.

La question des violences scolaires se construit comme objet politique et de recherche à partir des années 1970. Elles apparaissent comme secondaires à une fondamentale violence structurelle qu'exerce l'institution scolaire sur les jeunes des milieux populaires dans une société d'inégalités, de chômage, qu'elle ne combat pas vraiment (Wievorka, 1999, Dubet et Duru Bellat, 2000). Eric Debarbieux propose une analyse fine des « facteurs scolaires » des violences : environnement communautaire, composition du public scolaire, effectifs, organisation du travail, règles et styles pédagogiques qui conduit à mettre l'accent sur les phénomènes d'effet-établissement et d'effet-classe dégagés par Charlot (1997, 2002). Les violences entre pairs sont dès lors appréhendées sous l'angle du *bullying* (harcèlement, mise à l'écart, désignation de bouc émissaire…) ; sur la base d'enquêtes de victimation (Carra et Sicot, 1997 ; Choquet, 2005), on distingue d'une part, des faits d'indiscipline et de désobéissance, et, d'autre part, des « atteintes à la personne » (Charlot, 2002, Pain, 2006) dont le plus grand nombre a lieu contre les personnels des établissements.

Le champ des violences des jeunes est aussi très sociologique, centré sur les questions des « quartiers sensibles ». Il favorise la désignation de certaines catégories sociales et ethno-culturelles comme dangereuses (Barrère et Martucelli, 1997, Debarbieux, 1997, 2006) et par conséquent la stigmatisation des établissements de relégation, renforçant ainsi les tendances à la ségrégation scolaire et l'ethnicisation des problématiques (Moïse, 2002, Hamel, 2002, Mohamed, 2002, Kebabza, 2000). Si la question du genre est prise en compte, c'est comme effet secondaire de la relégation, la montée du sexisme chez les jeunes garçons des quartiers populaires, notamment ceux qu'on dit « issus de l'immigration », pouvant être vue comme « revanche » virile dans une situation d'exclusion humiliante (Duret, 1996, Lagrange, 1998, 1999, Garcia et Mercader, 2004), ou dans la perspective d'une réflexion sur la « différence culturelle », certains groupes « ethno-culturels » étant présentés comme plus « machistes » ou sexistes que les autres. Cette ethnicisation du problème est dénoncée par plusieurs chercheurs (Debarbieux 1997, 2006, Mucchielli, 2000, Souilamas-Guenif 2002, Charlot 2002).

La question est aussi traitée par les psychologues, dans une approche psychanalytique de l'adolescence. Les comportements des jeunes sont interprétés en ce sens, comme signes d'angoisse ou de souffrance psychique, et la dissymétrie

entre filles et garçons comme effet de leur position différente quant à la problématique phallique. Filles et garçons se rejoignent néanmoins dans un refus du féminin, qui fonde la revendication virile des garçons (Dejours, 1998), mais organise aussi la problématique des filles : prises elles-mêmes dans les sous catégorisations masculines auxquelles elles sont obligées de se conformer, ne serait-ce que par stratégie de tranquillité et parfois de survie elles doivent masquer leur féminité et se privent de solidarité féminine. Le sexisme, du plus ordinaire au plus violent, traduit par ailleurs la peur du désir suscité par la rencontre sexuelle et amoureuse avec l'autre, désir méconnu puisque jamais interprété ni symbolisé par un interlocuteur fiable et respectueux de son intimité.

Pour terminer cet état de l'art, on peut dire que la question spécifique des rapports entre violence entre pairs et sexisme à l'école émerge progressivement, dès les années 1980 avec les études notamment nord-américaines sur le *bullying*, qui mettent l'accent sur la stigmatisation du féminin, l'homophobie, et la dynamique de la « popularité » qui, notamment pour les filles, articule le statut dominant de certaines dans le groupe avec leur potentiel de séduction sexuelle et un système hétéronormatif (Duncan, 2004, 2011). Dès 2003, le rapport Debarbieux, Blaya et Rubi pour l'UNESCO, et l'ouvrage de Stéphanie Rubi, *Les crapuleuses, ces adolescentes déviantes*, interrogent la dimension sexuée des violences entre jeunes, notamment dans l'espace scolaire. La focale sur les violences envers les filles reste prédominante, mais on s'interroge cependant sur le poids des modèles genrés lorsque sont visés, et souvent véritablement persécutés, le « pédé », « l'intello », le « bouffon », le ou la faible (Rubi 2005), qui peuvent s'analyser comme porteurs d'un « féminin » à exclure… À partir de là, une série d'enquêtes françaises ou francophones font une place de plus en plus importante à la prise en compte du sexe des élèves et à la question du genre et vers 2010 on assiste à une véritable explosion des recherches. Elles sont centrées sur deux questions en particulier : la violence homophobe, notamment au Canada (Chamberland, 2010), et le cyberbullying, qu'on ne peut comprendre sans référence au genre (Hinduja, 2008 ; Shariff, 2008)). En somme, l'objet « violences de genre à l'école », depuis le début de notre recherche, s'est progressivement constitué dans le champ des recherches.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La recherche visait dans un premier lieu à affiner la description d'un phénomène encore insuffisamment connu malgré l'intérêt que lui accordent les

instances françaises et européennes, et qui suscite aujourd'hui encore nombre d'opinions et de positions plus idéologiques que scientifiques. Nous en avons proposé des interprétations systémiques et globales, grâce à un débat interdisciplinaire soutenu entre sociologie, sciences de l'éducation, philosophie, sciences de la communication, psychodynamique, et à une approche ethnographique seule à même de nous permettre de mettre en évidence, dans leur interrelation, les différentes pratiques concourant à favoriser l'éclosion de violences sexistes entre élèves dans les établissements.

Il s'agissait d'abord de déterminer en quoi certaines conduites entre pairs sont, en toute rigueur, des violences. Nous avons admis comme postulat que la violence est une atteinte à la personne, à son intégrité aux plans physique, mais aussi psychique (atteintes au psychisme, au dynamisme psychique) et symbolique (atteintes à l'image). Les violences genrées que nous cherchions à connaître peuvent être graves voire criminelles, mais le plus souvent elles sont petites, voire « microscopiques », et relèvent surtout d'une violence d'attitude ou de climat ; elles ne sont donc pas toujours perceptibles consciemment en tant que telles, d'autant plus qu'elles sont intériorisées en tant que violences « symboliques », au sens de Bourdieu, mais elles n'en ont pas moins des effets de harcèlement et de contrôle, véritable rappel à « l'ordre » (regards, interpellations, attouchements plus ou moins ludiques, par lesquels les jeunes eux-mêmes normalisent le comportement, notamment sexué, de leurs condisciples). On a accordé une importance particulière à la question du langage, notamment les insultes, comme vecteur d'assignations identitaires particulièrement contraignantes.

Le genre est d'abord objet direct de certaines violences : exercées par des élèves garçons ou des personnels adultes hommes, mais aussi par des élèves filles ou adultes femmes, elles visent le féminin en tant que tel, de l'insulte et de l'attouchement au viol, dans le corps et la personne de jeunes filles, parfois de professeures et personnels adultes femmes des établissements, et de garçons « efféminés », notamment homosexuels. Il est aussi lié de manière indirecte aux violences entre élèves, en tant que modèle de rapports sociaux organisés autour d'une masculinité hégémonique (Connell, 1995) qui instituent souterrainement, dans les pratiques et dans les représentations, voire les justifications, des rapports de force, de stigmatisation, perpétuels.

Notre hypothèse principale portait sur l'interrelation entre les violences genrées entre élèves et la violence symbolique genrée (le sexisme) incarnée et transmise dans et par l'institution scolaire elle-même, que nous envisageons comme souterrainement complice (en dépit des intentions conscientes des acteurs) des violences genrées qu'elle entend précisément réduire. Le système sexe-genre, qui assigne aux garçons et aux filles des places sociales dissymétriques et valorise

virilité et hétérosexualité, s'incarne à l'école de diverses façons, parmi lesquelles nous avons retenu surtout les pratiques concrètes des enseignants et des personnels éducatifs, les relations quotidiennes, spontanées, entre adultes et élèves, toutes les paroles et attitudes (gestuelle, ton de voix, etc.) par lesquelles elles et ils réagissent aux conduites des élèves et les commentent, la manière dont ils ordonnent, réprimandent, félicitent, interpellent, et plus largement incarnent ce que devrait être l'ordre social dans cette institution, ceci aussi bien dans la classe que dans tous les autres lieux de l'établissement. Une place particulière a été donnée au façonnage des corps, notamment mais pas exclusivement dans les cours d'EPS.

Nous avons donc examiné les modes d'existence ou de non existence de la loi dans l'espace de l'établissement, les décalages éventuels entre son affichage et ses pratiques effectives. La notion de loi est entendue en trois sens distincts :

— loi explicite : réglementation, application de la discipline, sanctions…
— transmission d'une loi symbolique (mission « civilisatrice » de l'institution scolaire) : espaces de parole et d'élaboration (pour les professionnels, pour les élèves) visant à traiter les conflits et prévenir leur issue violente, « vie de classe », etc.
— loi implicite, ce qui fait l'objet d'une transmission inconsciente à travers les pratiques concrètes et relationnelles entre élèves et adultes, et l'organisation même de l'institution (espace, temporalité, etc.)

Notre approche globale implique de situer les violences genrées dans l'institution scolaire au sein de la dynamique d'un univers social ambivalent. Pour ce faire, nous avons étudié plus spécifiquement deux aspects dont l'impact sur le phénomène et sa prise en compte institutionnelle nous semble tout à fait direct.

— La construction sociale, politique, historique et médiatique du problème, à travers son émergence progressive en tant qu'objet scientifique, l'étude de la façon dont elles ont progressivement été mise à l'agenda des pouvoirs publics, et des représentations et hypothèses sous-jacentes qui ont fondé ce processus.
— Les représentations des violences genrées dans les logiciels vidéo-ludiques préférés par les adolescents, qui présentent des figures idéales, souvent de façon paradoxale.

APPROCHE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

La recherche comporte deux volets complémentaires : l'un deux, intitulé *Éclairages contextuels*, nous a permis, sur la base d'une bibliographie analytique comportant environ 400 titres, d'étudier

— l'évolution historique de la mixité scolaire ;
— la construction historique, sociale, juridique du « problème » des violences scolaires liées au genre, dans les débats politiques, l'institution scolaire, en particulier auprès des partenaires intervenant sur la prévention du sexisme et l'éducation à la sexualité, tant au niveau local que notional ;
— les représentations médiatiques de ces violences à partir de l'analyse d'un corpus de presse ;
— les logiciels vidéo-ludiques fréquentés par les élèves, vecteur privilégié des représentations sociales les plus significatives pour eux (souvent désignées comme « culture des jeunes »).

Le second volet est une recherche de terrain, elle-même subdivisée en deux étapes :

La pré-enquête comprend 39 interviews semi-directives approfondies avec des chefs d'établissement, dont le point de vue est d'autant plus important que, manifesté dans le fonctionnement même de l'institution, il possède nécessairement une forte influence sur sa dynamique et peut même constituer des prophéties auto-réalisatrices. Pour constituer notre population, nous avons pris en compte trois critères :

— Niveau : collège (16), lycée général (11), lycée professionnel (12)
— Zone socio-géographique : centre-ville à population mixte(15) , banlieue aisée (4), banlieue pauvre (7), zone rurale (7), zones mixtes (6).
— Statut : Privé (7) ou public (32).

Pour l'enquête, nous avons organisé des observations de type ethnographique dans cinq établissements pendant une année scolaire entière, à raison de deux demi-journées par semaine et par établissement. Les établissements sont :

— un collège public situé en banlieue très défavorisée ;
— un collège et un lycée privés, dirigés par la même personne, en centre ville, avec une population de milieux variés ;
— un lycée professionnel public, dans un quartier excentré naguère identifié comme « quartier difficile », et spécialisé dans les métiers de l'automobile ;

— un lycée public dit « d'élite », non seulement parce que les élèves sont issus des milieux les plus aisés de la ville mais aussi parce que ses classes préparatoires aux concours d'entrée dans les grandes écoles sont nationalement réputées.

RESULTATS OBTENUS

Éclairages contextuels

Comme on l'a dit, les violences de genre à l'école se constituent comme objet scientifique dans le courant des années 2000, dans une chronologie parallèle à celle de leur mise sur agenda des politiques publiques, d'une part, et de leur représentation médiatique, d'autre part.

Avant la mixité (Fanny Gallot)

Une étude historique nous montre que les stéréotypes de genre existent avant et après la mise en place de la mixité et conduisent quelquefois à la marginalisation de celle ou de celui qui n'y correspondent pas tout à fait, ou insuffisamment. Cette étude permet donc d'interroger le rapport entre violences liées au genre et mixité sexuée, car si celle-ci est un facteur de ces violences, elle n'en est pas le seul.

Construction sociale et politique du problème (Viviane Albenga)

La chronologie analytique montre comment la dimension sexiste et homophobe des violences scolaires a été mise à l'agenda sous le gouvernement de Lionel Jospin. Puis un clivage s'opère dès 2003 dans l'approche de ces violences entre d'une part, une logique de « racialisation du sexisme » – c'est-à-dire le supposé sexisme extraordinaire des hommes dits arabes ou musulmans – et d'autre part, l'affirmation du caractère structurel des violences liées à la domination masculine. Cette dernière approche, qui nous intéresse particulièrement, demeure marginale et restreinte aux violences conjugales dans le champ politique national, mais on observe que des contextes politiques locaux rendent possible une autre perspective. En étudiant une action locale exemplaire, on peut dégager sur une politisation du sexisme, avec des logiques différentes (républicaine, féministe réformiste, féministe plus orientée vers la construction d'une « conscience de genre » chez les filles) faisant porter la responsabilité des évolutions plutôt sur les

filles ou sur les garçons. Ces trois approches ont en commun de prendre le couple hétérosexuel comme cadre de référence.

Traitement médiatique des violences de genre à l'école (Audrey Arnoult)

L'étude d'un corpus de presse (trois quotidiens nationaux, de 1995 à 2012) met en évidence que la mise en visibilité des violences de genre à l'école coïncide en partie avec les moments-clé de la construction politique du problème, et suit même certaines de ses logiques, les inscrivant assez systématiquement dans le cadre social de la banlieue et renvoyant donc implicitement aux jeunes qui y habitent. Mais par ailleurs, cette mise en visibilité suit aussi l'évolution des désignations de la violence scolaire dans le champ scientifique.

Analyse vidéo-ludique et stéréotypes de sexe (Fanny Lignon, Mehdi Derfoufi)

Une enquête par questionnaires permet de dégager les préférences des garçons et des filles, dont les pratiques en matières de jeux vidéos restent bien différentes. Une valence différentielle des sexes est bel et bien présente dans les relations entretenues par garçons et filles à leurs personnages préférés, mais elle est niée, voire contre-investie : quand on leur demande s'ils préfèrent jouer avec un avatar masculin ou féminin, presque la moitié des jeunes répondent que ça leur est égal, mais quand on leur demande avec quel avatar ils préfèrent jouer, 90% des garçons et 53% des filles nomment un personnage masculin ; cet écart est aussi favorisé par le faible nombre de personnages féminins valorisés dans l'offre vidéoludique.

L'étude des jeux eux-mêmes met en évidence à la fois des stéréotypes genrés caricaturaux et le fait que les jeux proposent à la fois des voies d'expérimentation des modèles dominants (en particulier de masculinité), tout en permettant des marges de manœuvre qui autorisent aussi de déjouer ces modèles.

Enquête de terrain (Patricia Mercader, Annie Léchenet, Jean-Pierre Durif-Varembont, Marie-Carmen Garcia, Natacha Carbonne, Rebecca Weber)[266]

Violences de genre, hiérarchies instables et domination masculine

Les interviews des chefs d'établissement et surtout les observations ethnographiques permettent de mettre en évidence des violences de genre avérées mais de fréquence et surtout de dynamique différente dans les établissements, en fonction surtout du niveau social de leur population. À peu près quotidiens dans les deux collèges et le lycée professionnel, ces faits sont nettement plus rares en lycée privé et se manifestent tout à fait différemment dans un lycée dit d'élite qui reçoit des élèves de milieu très favorisé. Ces violences ont un caractère sexuel affirmé la plupart du temps, allant de l'insulte (toujours au féminin, ou bien homophobe) au viol et participent au contrôle de la sexualité des filles par les garçons et par les filles elles-mêmes.

On peut les interpréter comme intolérance à la mixité dans l'univers de travail particulier que représente, pour les élèves, l'institution scolaire. Dans les établissements accueillant des populations défavorisées, la sexualisation permanente de tous les échanges peut s'analyser comme une défense contre un désespoir social tout aussi sensible dans les discours et les attitudes corporelles des élèves surtout, des enseignants parfois, ceci autant pour les filles que pour les garçons. Dans un établissement qui accueille, au contraire, des jeunes appartenant à des catégories sociales privilégiées, l'investissement de la culture, la confiance dans un avenir marqué par la réussite sociale, va de pair avec une mixité plus souplement vécue, et une domination masculine « feutrée », discrète, mais non moins présente évidemment.

Dans les trois établissements où la violence physique est quotidienne, les garçons sont au centre de la scène et leurs interactions mettent en acte le modèle de la virilité, fondé sur le déni du danger et de la souffrance d'autrui, et sur la parade virile, le défi. Tous les protagonistes, adultes et élèves, sont engagés dans un travail d'interprétation perpétuel, car le même geste, le même mot, selon le contexte, la relation entre les protagonistes, l'intonation, etc. peut signifier l'intimité aussi bien que l'attaque. Ce travail d'interprétation induit pour tous,

[266] Pour cette partie, les thèmes traités par chaque chercheur-e s'entrecroisent et le travail a été très collaboratif, il serait donc difficile et pas très utile d'assigner précisément chaque paragraphe à un auteur en particulier…

encore une fois adultes et élèves, une tension palpable et constante où rien (marcher dans un couloir, regarder quelqu'un dans les yeux…) n'est évident. Chaque interaction constitue en fait une épreuve de dominance, de préséance, ou de subordination, dans une hiérarchie instable où le statut de chacun dans le groupe, toujours susceptible de promotion ou de dégradation, est négocié en permanence.

Entre filles, les violences physiques sont très rares, et empruntent au modèle de la virilité même quand les protagonistes de la bagarre incarnent une féminité hypersexualisée qu'on analyse souvent en termes psychanalytiques comme mascarade phallique. Néanmoins, il existe entre elles des négociations hiérarchiques équivalentes (qui laisse le passage à qui ? qui regarde qui dans les yeux ?). La différence avec les garçons, c'est que ces négociations ne s'appuient pas seulement sur l'audace dans les interactions, mais aussi sur les évaluations et auto-évaluations constantes des vêtements, du maquillage, de la coiffure… Pour elles-mêmes dans le miroir et dans le regard de leurs condisciples, pour les autres examinées visiblement ou du coin de l'œil, les filles cherchent sans cesse et avec une sévérité impitoyable la mesure d'une séduction plus ou moins exactement située sur le fil entre être « sexy » et « faire pute ». Dans cette évaluation, elles reprennent les catégories auxquelles elles sont assignées par tous, condisciples et adultes (les adultes aussi opèrent un typologie fine des filles, variant sur le thème de leur disponibilité sexuelle réelle ou supposée). Et si la séduction est le critère de mesure privilégié, c'est bien que tout ce contrôle social entre filles prend son sens sous le regard des garçons et par rapport à eux, ce qui prive les filles d'une solidarité spécifique et les empêche la plupart du temps de dire « nous ». Les liens forts entre filles, « meilleures amies » ou filles « populaires » entourées de leurs demoiselles d'honneur, se créent sur la base de la stigmatisation des « autres filles », les « moches » ou les « putes ».

Entre garçons et filles, les violences physiques avérées surgissent dans des relations où il ne s'agit pas de préséance, mais de commandement, de service, d'emprise. En somme, il y a des négociations hiérarchiques entre garçons, entre filles, mais la relation inégale entre les garçons comme groupe et les filles comme groupe n'est pas remise en question par ces négociations. Lorsqu'une fille tente de prendre vraiment le dessus sur un garçon ou un groupe de garçons, le plus souvent elle « va trop loin » et se fait rappeler à l'ordre : « pourquoi tu fais ta belle ? », alors que faire sa belle, c'est-à-dire se donner plus d'importance qu'on n'en a quand on est une fille, apparaît comme une transgression majeure. Quand elle parvient, très exceptionnellement, à s'imposer, c'est en faisant à la fois l'homme et la femme : comme Lara Croft, elle est aussi virile que les plus virils et en même temps particulièrement sexy (mais pas pute). Cette expression de la féminité

hypersexualisée est d'autant moins contradictoire avec la parade virile qu'elle lui fait directement (mais asymétriquement) pendant. Elle est sanctionnée par le groupe des pairs, mais seulement quand elle franchit une frontière assez subtile… Ce qui est radicalement exclu du paysage, en revanche, c'est le féminin, que nous définirions essentiellement comme un certain rapport à la faille, au manque, une posture qui supporterait la faille sans l'assimiler à la castration et encore moins à l'effondrement. Il faut des circonstances tout à fait particulières pour que le féminin trouve une place, marginale néanmoins, dans un interstice au sens clinique, entre professionnel et personnel, entre travail et plaisir. De même, c'est dans des interstices que parfois, les jeunes parviennent à trouver-créer un peu de jeu dans les catégorisations pour se fabriquer des espaces infimes de liberté où exprimer leur désir et où assumer une identité plus personnelle.

Ces négociations hiérarchiques prennent une tonalité particulière en lycée professionnel, dans un contexte de défaite sociale. Les adultes ne peuvent pas éviter d'être pris dans la tension ambiante, et ont souvent les mêmes conduites que les élèves : cris, bousculades…

Dans les établissements plutôt calmes, la violence de genre prend d'autres formes, et tout particulièrement dans le lycée dit « d'élite ». On n'entend pas ici d'insultes sexistes, ni « pute » ni « pédé » : les élèves, s'ils utilisent ce langage, savent le faire hors de portée des oreilles adultes. L'insulte est formulée sur le mode de l'ironie (qui n'est pas l'humour…) et porte sur un tout autre registre de stigmatisation, lié à la réussite scolaire et plus largement sociale qui est le grand enjeu pour ces jeunes dont la plupart ont déjà l'habitus du pouvoir. Pourtant, les mêmes négociations hiérarchiques qu'ailleurs ont bien cours, et leur euphémisation ne camoufle que partiellement leur importance. Les élèves s'évaluent mutuellement en permanence selon des critères de classe : classe sociale à laquelle on appartient ou pas, et qu'on manifeste en ayant plus ou moins de « classe », de distinction au sens de Bourdieu, de conformité à des canons esthétiques, économiques (les vêtements), intellectuels ou de comportement. La sanction majeure consiste en un véritable bannissement, dans lequel certains élèves deviennent invisibles.

Parce que l'école constitue un univers fermé, et/ou parce que les élèves sont adolescents, on y observe comme sous une loupe le fonctionnement du système sexe-genre hétéronormatif, et plus particulièrement les assignations identitaires dans lesquelles chacun-e doit se glisser, avec plus ou moins d'aisance, pour se faire reconnaître par les autres et pour se définir soi-même. En milieu défavorisé ou plus largement populaire, on retrouve un modèle de virilité particulièrement contraignant, et une féminité clivée, dominée par trois injonctions contradictoires : être vertueuse (correcte, respectée, etc.), être sexy (l'hypersexualisation des filles),

éviter le stigmate de la pute que matérialisent en particulier les questions de rumeurs, de réputation. En milieu privilégié, le système hétéronormatif présente une plus grande souplesse apparente, la mixité est plus facile, mais il reste bien présent.

Le système hétéronormatif est par définition binaire et réprime sévèrement tout ce qui met du « trouble » dans cette binarité, en s'attachant à détruire, chez les hommes, tout trait féminin, et chez les femmes, tout trait masculin. Si les évolutions de la société occidentale tendent à mettre du « jeu » dans cette binarité, elle reste dominante et l'on peut s'attendre à la trouver spécialement active à l'adolescence. Deux éléments sont particulièrement exemplaires de ce fonctionnement : les phénomènes langagiers, d'une part, la mise en scène et la discipline du corps, d'autre part.

Les épithètes grossières, qui peuvent signifier l'insulte aussi bien que l'intimité en fonction de leur contexte d'énonciation, imposent des catégories identitaires fondamentalement sexistes. En même temps, en ce qu'elles fabriquent une étanchéité (fictive) entre le monde des adolescents et celui des adultes, elles ont une fonction de renforcement du groupe des pairs, et aussi une fonction de traitement de la poussée pulsionnelle si envahissante à cet âge.

En ce qui concerne le corps, on observe d'abord comment ces adolescent-e-s mettent en scène parade virile et mascarade féminine dans leur gestuelle, et aussi combien ils ont sans cesse besoin de se toucher pour s'éprouver, se sentir et se faire exister au miroir et dans le regard de l'autre. Plus précisément, l'EPS consacre la suprématie masculine avec une constance et une régularité qui la singularisent parmi les disciplines scolaires. Les pratiques qui dominent dans ces enseignements mettent tout particulièrement en évidence les modalités d'articulation des représentations essentialistes et discriminantes du sexe et de la « race » (les capacités sportives étant souvent supposées différentes en fonction de ce critère-là aussi) dans des contextes scolaires aux caractéristiques socio-démographiques variées. Le cours d'EPS, haut lieu d'élaboration du sexisme, peut être considéré comme une « maison des hommes » dont les femmes restent d'autant plus exclues que le sport est vécu comme perturbateur d'apparence corporelle esthétique, et donc contradictoire avec une certaine féminité.

De quoi l'enfer est-il pavé ? : l'institution face aux violences de genre entre élèves

Les adultes face aux violences des élèves en général

Les instances institutionnelles

Sur le plan institutionnel, les violences sont traitées à trois niveaux en fonction de leur degré, et aussi du profil de l'élève qui « pose problème » : s'expliquer, sanctionner, prévenir. Les procédures qui reposent sur la discussion et la recherche d'explications partagées (discussion avec le professeur ou le CPE, convocation chez l'autorité hiérarchique, convocation des parents, commission éducative, conseil de division, conseil de discipline) reposent sur l'idée que les violences sont l'expression d'un déficit langagier. Les sanctions proprement dites (avertissement, punition, réparation, exclusion temporaire ou définitive cherchent à donner une limite au débordement et d'arrêter la progression de la violence tout en essayant de parler ce qui se met en acte dans la perspective de ce que certains appellent « la sanction éducative ». Pour les actions de prévention, très variables d'un établissement à l'autre, selon la sensibilité et l'interprétation des équipes éducatives, sont privilégiées : l'éducation à la santé, à la vie sexuelle, affective ou à la citoyenneté mais aussi ces activités mises sous la rubrique de la Vie Scolaire.

Certains établissements organisent, en plus des instances légales comme le conseil de discipline, d'autres instances intermédiaires. Dans les réunions où les personnels enseignants et éducatifs font le point sur les élèves qui posent problème, et envisagent des solutions au cas par cas, on observe une tendance à faire appel à des explications individuelles voire psychologisantes pour comprendre et traiter les situations. Dans les conseils dont l'appellation varie mais dont l'objectif est d'organiser une rencontre entre l'élève qui transgresse et l'institution, l'exercice de l'autorité et la réponse aux transgressions se font sous le regard des collègues qui les jugent en permanence trop ou pas assez sévères et certains (tous ?) ont tendance à réguler leur comportement en fonction de ce jugement. Du point de vue de l'élève, ces séances ont sans doute d'abord un fort effet d'humiliation ; le « contrat » plus ou moins implicite par lequel on tente de faire appel à sa responsabilité comporte en fait, il ne peut pas l'ignorer, une part d'imposture puisqu'il n'a le choix, ni de refuser de s'engager à s'amender, ni de négocier les termes de l'engagement.

Les actions de prévention organisées à l'initiative de l'équipe éducative sont très variées : nous avons observé un « battle » hip-hop dans le cadre du foyer des élèves, et une intervention d'une troupe de théâtre sur des thèmes liés à la vie privée. Dans le premier cas, l'engagement tout à fait personnel et subjectif d'un

surveillant donne le ton, avec tout ce que cela comporte d'impasses, mais aussi de dégagement : la séance constitue dans son ensemble une représentation spectaculaire de la parade virile, mais une élève au moins y trouve l'espace pour représenter le féminin… Dans le second, les élèves se saisissent de l'occasion d'élaborer ; le fait que les intervenants soient extérieurs, la médiation culturelle, l'ouverture sur l'imaginaire que donne le théâtre sont propices à une libération de la parole et surtout de la pensée, et donc à un début de symbolisation qui leur permet de dépasser (un peu) les stéréotypes qui les maintiennent dans un carcan.

Dans les établissements observés, ce sont particulièrement les infirmières qui animent des actions d'éducation à la santé et la vie affective et sexuelle. Ces actions sont aussi l'occasion d'aborder les relations entre garçons et filles (mais peu les relations entre partenaires de même sexe) ; sur les sujets dits sensibles comme la sexualité et la vie affective, il y a souvent délégation à des professionnels ou associations spécialisés.

Attitudes d'adultes au quotidien

Les personnels enseignants et éducatifs doivent, explicitement pour les premiers, implicitement pour les seconds, « *agir en fonctionnaires de l'État et de manière éthique et responsable* », telle est la première compétence attendue par leur référentiel de métier. Comme tous les praticiens du social, ils doivent donc construire des défenses, indispensables à l'accomplissement de leur part dans un grand travail de culture. Les idéaux et l'identité professionnelle sont des éléments centraux de ces mécanismes défensifs. Or, le risque majeur dans les pratiques sociales, si difficiles, si engageantes sur le plan personnel, c'est de voir l'identité professionnelle fonctionner sur un mode rigide, voire déshumanisant : on tente d'agir « en fonctionnaire », de ne pas s'engager « personnellement », on se barricade derrière des procédures, des techniques, des idéologies dont les formules clefs, devenues langue de bois, se mettent à fonctionner comme des mantras… Mais on doit aussi réagir vite, spontanément, « avec ses tripes » comme nous le disait une des chefs d'établissement avec qui nous avons travaillé dans l'enquête. Or, les « tripes », ça peut être le meilleur ou le pire…

Les personnels éducatifs et particulièrement les surveillants ont pour mission de réaliser l'idéal institutionnel d'un contrôle complet sur les mouvements des élèves : ils filtrent, conduisent, font entrer ou sortir, fluidifient les déplacements de groupe… et pour ce faire, essentiellement, ils crient, beaucoup, fort, pour se faire entendre dans le brouhaha ambiant… Or, le sentiment d'être houspillé sans cesse par des geôliers hurlants est propre aux prisonniers… Et les lieux dont les entrées et sorties sont le plus contrôlés, les toilettes, la cantine, l'obligation d'être tous dans la cour au moment des

récréations quelle que soit la température, ce sont des lieux où il faut prendre en compte les besoins vitaux, corporels ; l'impact de ces éléments physiques (avoir froid, besoin d'aller aux toilettes, manger à toute vitesse et sous pression) est extrêmement fort sur l'humeur, le sentiment d'être reconnu et respecté.

D'une manière générale, le climat dans les établissements observés est assez anxiogène et ce pour les élèves comme pour le personnel éducatif. Assez fréquemment, les surveillants, mais aussi parfois les CPE, les enseignants et les cadres, confrontés à cette atmosphère bruyante, tendue, perpétuellement sur le fil, réagissent en utilisant des codes de langage et de comportement semblables à ceux des élèves. En fait, on peut souvent penser à une identification très forte entre les surveillants et les élèves, et même à un véritable mimétisme. À l'extrême, mais c'est fort heureusement très rare, on peut assister à une violence en miroir aux conséquences désastreuses. Sur un versant plus positif, cette proximité de manières peut autoriser des échanges plus personnels, d'ailleurs certains adultes sont à même de saluer presque individuellement des élèves dont ils connaissent le nom.

L'espace de la classe, qui représente le cœur même de l'institution, n'est pas, ou plus, un sanctuaire au sein duquel on fonctionnerait sur d'autres bases. À partir de 62 observations, on voit que moins de la moitié des cours se passent dans une atmosphère centrée sur le travail, les autres ayant un climat dissipé ou indifférent, et plus rarement un chahut qui peut aller jusqu'au chaos.

Quand le cours se passe mal, ce qu'on peut dire d'abord, c'est que les élèves résistent à s'installer dans la situation : tout leur comportement dit leur refus d'être là ! Cette attitude qui met en scène une extériorité fictive dénote un conflit ouvert, une hostilité marquée. Ici, elle met en évidence une relation tout à fait hostile à la situation scolaire, l'institution, l'enseignant, et plus largement une scolarité dont ne resterait que l'obligation, et pas du tout le sens…

En fait, les élèves semblent confrontés à deux contradictions. D'une part, pour travailler comme on est supposé le faire en cours, il faut s'isoler du groupe ; or, cette séparation, ce dégagement, semble leur être impossible : ils ont des choses à se dire de toute urgence, des enjeux affectifs et narcissiques entre eux qui exigent leur attention et envahissent leur espace psychique… D'autre part, toute participation au cours représente en même temps le risque de perdre la face devant les condisciples et donc la possibilité de voir son statut parmi eux se dégrader, soit parce qu'on échoue à réaliser la tâche imposée, soit parce qu'on apparaît comme soumis à l'enseignant et à l'institution (l'idéal étant bien entendu de réussir tout en apparaissant comme négligent… avatar du fantasme aristocratique de « tout savoir sans avoir rien appris »). La question se complique encore pour les filles, qui sont toujours suspectes de « faire la belle » et exposées à des lazzi lorsqu'elles

se mettent en évidence. Pourtant, même dans les situations de pire chahut, certains élèves au moins tentent de s'auto-réguler. En fait, ils supplient d'être arrêtés, d'être recadrés… On pourrait dire qu'ils supplient littéralement l'école de faire son travail, de tenir ses promesses, de leur apprendre enfin quelque chose qui aurait de la valeur pour eux et leur donnerait de la valeur !

Du côté des enseignants, on remarque d'abord qu'en situation de chahut, ils et elles se placent dans le même fonctionnement hiérarchique que les élèves, et en position basse. Par exemple, ils ne voient pas, ou feignent de ne pas voir, une bonne partie des transgressions qui se produisent dans leur classe, ce qui ne peut s'interpréter que comme un comportement de subordination, une façon de « laisser le passage », de « baisser les yeux »… Ces enseignants oscillent aussi d'une posture à l'autre, d'une sorte de copinage avec les élèves, c'est-à-dire une tentative de les séduire, à une revendication d'autorité vouée à l'échec dans la mesure où ils fonctionnent essentiellement en miroir avec les élèves.

Les enseignant-e-s qui parviennent à faire cours paisiblement adoptent deux types d'attitude très différentes. Certains exercent une autorité calme, bienveillante mais qui ne peut laisser croire qu'ils seraient dupes des écarts que tentent les élèves, et qui suggère qu'ils attendent des élèves qu'ils investissent un savoir auquel eux-mêmes s'assujettissent avec passion. D'autres entrent directement, mais en position haute, dans les négociations hiérarchiques entre élèves, et jouent du registre viril, où ils s'affirment comme puissants.

En définitive, on doit conclure que l'ensemble des interactions dans les établissements, les espaces hors classe principalement, mais aussi plus de la moitié des cours (ceux où ça se passe « mal » et ceux où l'enseignant-e se pose en leader viril), le fonctionnement interrelationnel entre adultes et jeunes confirme par l'expérience les élèves dans le système hiérarchique qui régit leurs échanges entre pairs, sans ouvrir à un mode plus adulte ou plus citoyen de relations. Ce constat pointe vers une nécessité absolue de prendre en compte les difficultés et souffrances des personnels de toutes catégories dans l'exercice de leur métier, en leur offrant (par la formation, mais pas seulement) des espaces de métabolisation tout au long de leur carrière.

Les adultes et le système hétéronormatif

Tout démontre que les adultes eux-mêmes ne sont pas sans ambivalence en la matière, ce qui ne saurait surprendre puisque nous avons tous été socialisés en système hétéronormatif et ne pouvons lui échapper même si nous élaborons des postures critiques. Pour les chefs d'établissement, qui unanimement perçoivent et déplorent le sexisme qui règne entre les élèves (en l'attribuant toutefois souvent à des populations particulières, sur le plan économique ou « culturel »), une

domination masculine modérée, dans laquelle les filles se positionnent comme « compléments des garçons » reste néanmoins gage de paix sociale. En outre, ils interprètent majoritairement les conduites des garçons, non pas par rapport à un système de genre, mais dans le cadre de conditions sociales particulières (la pauvreté, la culture, la famille…). Ils sont donc perplexes face à des violences de genre et/ou sexuelles qu'ils ont du mal à interpréter comme telles en raison de deux présupposés : d'une part, ils ne se sentent pas toujours légitimes pour intervenir dans des domaines qu'ils considèrent comme relevant de la sphère privée, et d'autre part, dans la droite ligne des représentations contemporaines d'une justice centrée sur la réparation des victimes plutôt que sur la sanction des coupables, ils considèrent souvent que c'est à la victime de dire s'il y a violence ou pas.

L'ensemble des adultes, à leur insu et en dépit de leurs meilleures intentions, soutiennent activement ou de fait la revendication virile des garçons, à laquelle ils et elles s'identifient massivement, par une banalisation et une minimisation presque constante des violences et contraintes exercées par les garçons sur les filles, et une cécité tout aussi fréquente à la résistance des filles dans ces situations. En matière d'assignations identitaires, les catégories de pensée des adultes (hommes et femmes), bien qu'un peu moins focalisées sur la séduction des filles et la virilité des garçons, ressemblent fort à celles des élèves, surtout pour ce qui concerne les filles qui se voient attribuer toute la responsabilité d'avoir apporté la sexualité (l'excitation, la séduction, la « provocation », etc.) dans l'institution scolaire ; en outre, plusieurs hommes adultes partagent une complicité avec les garçons en sexualisant systématiquement et publiquement leurs relations avec les filles et les femmes (dans l'ensemble de nos observations, une seule adulte accepte explicitement une tonalité de flirt dans ses interactions avec les élèves).

EXPLOITATION DES RESULTATS

La recherche a conduit à un colloque international *Genre et violence dans les institutions éducatives*, les 3 et 4 octobre 2013 à Lyon, colloque pendant lequel ont pu être présentées et discutées environ 70 communications (voir en ligne : http://mixite-violence.sciencesconf.org/). L'équipe a été partie prenante dans l'organisation du colloque international *Genre et jeux vidéo / Gender and video games*, à Lyon, 12-14 juin 2013 (voir en ligne : http://iufm.univ-lyon1.fr/gem/jvd/index.html). La recherche a fait l'objet de 35 communications à

des colloques nationaux et internationaux et est en cours de publication, notamment dans des revues scientifiques :

— Articles parus dans Adolescence, Le temps des medias, Diversité, Cahiers Pédagogiques,
— Articles à paraître ou soumis dans International Journal of Qualitative Studies in Education, Nouvelle revue de psychologie, Pratiques psychologiques, Lien social et politique, Sciences sociales et sport, etc.
— Chapitres d'ouvrages.

Deux ouvrages sont en préparation : l'un sera le bilan global de la recherche proprement dite, l'autre sera fondé sur les actes du colloque *Genre et violence dans les institutions éducatives*. Par ailleurs, un ouvrage intitulé *Genre et jeux vidéo*, qui concerne en partie notre recherche, paraîtra en 2015.

DISCUSSION

L'apport scientifique de cette recherche se situe essentiellement au plan qualitatif : connaissance et compréhension de certains éléments de conduite des adolescents, construction pour ce faire d'outils méthodologiques, analyse de données, enquêtes. Outre une meilleure prise en compte des violences graves, cette étude permet en effet de construire, au-delà de sa perception et de sa description, des connaissances précises et des éléments de compréhension d'un phénomène jusqu'ici perçu par certains acteurs scolaires et sociaux, mais dont la signification essentielle demeure incertaine, et qui reste tout à fait inaccessible aux approches quantitatives. L'approche de genre, dans la prise en compte de ses effets directs (violences sexuées et/ou sexistes) et indirects (modèles genrés de conduite), rapportée à certaines conduites dans l'espace scolaire, permet de faire la part de certains modèles masculins et féminins à l'œuvre dans l'éducation et de comprendre en quoi ils peuvent être ou non porteurs de violence. La problématique du genre est en effet d'un apport essentiel sur les questions de l'altérité (rencontre de l'autre comme différence) et des processus d'altérisation (désignation d'un autre comme étranger, ennemi…).

CONCLUSIONS : LA DIFFICILE QUESTION « QUE FAIRE ? »

Sur le plan social, le résultat le plus important de cette recherche sera, sans nul doute, la libération de la parole (pour les victimes de violence, pour les acteurs institutionnels aussi) à laquelle conduit généralement une meilleure connaissance, une explicitation et une élucidation d'un phénomène frappé de tabou. La diffusion large de nos résultats (colloque, articles spécialisés, ouvrage plus « grand public ») constituera déjà un pas dans cette direction. On sait que l'adossement à des résultats scientifiques rigoureux permet une parole publique plus juste, des politiques publiques mieux adaptées, qui ont une puissante portée élaborative et mutative pour tous et toutes. Il s'agira en tout cas de rompre avec les tendances actuelles à la banalisation de ces violences, et au contraire de les rendre illégitimes, pour pouvoir construire, en prise sur elles, de véritables pratiques de loi. D'ores et déjà, de façon plus ou moins explicite ou formalisée, des attitudes et des pratiques de prise en compte, de remédiation à ces violences ou de prévention sont mises en œuvre dans les établissements d'enseignement. Notre étude permettra d'en mieux évaluer l'efficacité, avant de formuler des préconisations.

Parmi les éléments qui se dégagent de ce point de vue, on notera les activités de prévention du type « théâtre forum » qui ouvrent réellement pour les élèves des espaces de symbolisation. Ces interventions « préventives » de comédiens, centrées sur l'élaboration à partir des points de vue des élèves, exprimées librement dans leur forme la plus crue au départ, nous sont apparues, dans l'ensemble de ce que nous avons repéré, comme les plus propices à un dégagement par rapport aux stéréotypes les plus contraignants.

Dans le domaine plus spécifique de l'environnement culturel des jeunes, on peut envisager les leviers qui pourraient être activés, en matière de jeu vidéo, pour déconstruire les inégalités et construire l'égalité, entre les garçons et les filles, les femmes et les hommes. Les jeux vidéos, vecteur si puissant d'enculturation pour les jeunes, pourraient être infléchis vers davantage d'égalité et surtout de possibilités d'innovation (choix du sexe du personnage par exemple). Parallèlement, il devrait être possible de desserrer le clivage entre domaine éducatif et domaine vidéo-ludique, en éduquant aux jeux comme on éduque à l'image.

Les professionnels font souvent ce qu'ils peuvent sur le terrain, pris dans les bouleversements du pulsionnel post-pubertaire des élèves en pleine adolescence mais aussi dans les tensions propres à l'institution scolaire. D'un point de vue psychologique, notre recherche montre à quel point, de ce fait, la différence des sexes et celle des générations sont mises à mal dans ces contextes. La différence

des sexes, en tant qu'elle est rabattue systématiquement sur des couples d'opposés infantiles et socialement limitants : phallique *vs* châtré, actif *vs* passif, bon *vs* mauvais. La différence des générations, à travers des processus d'isomorphie dans lesquels les adultes fonctionnent sur le mode du mimétisme par rapport aux élèves. Ceci nous conduit à une réflexion sur la question de l'autorité, et sur la nécessité d'ouvrir des espaces d'élaboration et de symbolisation, tout au long de leur carrière, pour les enseignants et les membres des équipes éducatives.

Annie Léchenet, enfin, s'appuyant à la fois sur les résultats de notre recherche et sur sa longue expérience d'enseignante-chercheure en IUFM puis en ESPE, propose de mettre en œuvre une relation éducative *sous la loi*, en tentant de déjouer les malentendus liés aux problématiques subjectives de domination. D'une part, un travail direct auprès des élèves sur la mixité ou les stéréotypes de genre risquerait d'être contre-productif, et d'autre part, on doit se demander comment l'école peut constituer un espace où les enfants puissent être *élevés* non seulement dans une certaine fluidification des stéréotypes de genre dont ils risquent d'être victimes, mais aussi en dehors des problématiques de domination dans lesquelles baignent un grand nombre de rapports sociaux – et auxquels le genre fournit un instrument particulièrement efficace. Elle s'oriente donc plutôt vers une pédagogie de l'équité, permettant à toutes et tous la parole, favorisant un apprentissage axé sur des modes coopératifs.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barrère A., Martucelli D. (1997). L'école à l'épreuve de l'ethnicité. *Les annales de la recherche urbaine*, 75, 51-58.

Baudelot Christian, Establet Roger (1991). *Allez les filles !* Paris : Seuil.

Baudelot Christian, Establet Roger (2007). Quoi de neuf chez les filles ? entre stéréotypes et libertés. Paris : Nathan.

Bouchard, Pierrette, Saint-Amant, Jean-Claude. (1996). *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Editions du Remue-Ménage.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Rééd. (2002). Paris : Éd. Du Seuil.

Butler, J. P. (1990). Gender Trouble : Feminism and the Subversion of Identity. Thinking Gender. Trad. (2005). Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion. Paris : La Découverte.

Carra C., Sicot F. (1997), « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation » ; in Charlot (B.) et Émin (J.-C.) (éd.), La Violence à l'école : état des savoirs, Paris, Armand Colin.

Chamberland, L., G. Émond, D. Julien, J. Otis, et B. Ryan avec la collaboration de M.-P. Petit, G. Richard, M. Bernier, M. Chevrier et C. Lebreton (2010). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*. Rapport de recherche, Programme Actions concertées Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

Charlot B. et Emin J.-C. (1997) *Violences à l'école. État des savoirs.* Paris : Armand Colin.

Charlot B., Emin L., de Peretti O. (2002). *Les Aides-educateurs*. Paris : Economica.

Choquet, M., Hassler, C. & Morin, D. (2005). « Violences des collégiens et des lycéens : constats et évolutions », rapport de recherche INSERM U472

Connell, R. (1995). *Masculinities*. University of California Press.

Couchard, Fr. (1991). Emprise et violence maternelles : études d'anthropologie psychanalytique. Paris : Dunod.

Dafflon-Novelle, Anne. (2006) *Filles – garçons : une socialisation différencié ?*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Debarbieux, E. (1996). La violence en milieu scolaire. 1 - État des lieux. Paris : ESF.

Debarbieux, E. (2006). VIOLENCE A L'ECOLE : UN DEFI MONDIAL ? Paris : Armand Colin.

Debarbieux, E. et Tichit, L. (1997). Le construit « ethnique » de la violence. *In* Charlot B. et Emin J.-C. (1997) *Violences à l'école. État des savoirs* (155-180). Paris, Armand Colin.

Debarbieux, E. et Tichit, L. (1997). Le construit « ethnique » de la violence. *In* Charlot B. et Emin J.-C. (1997) *Violences à l'école. État des savoirs* (155-180). Paris, Armand Colin.

Dejours, Chr. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Seuil.

Delphy, Chr. (1970). L'ennemi principal. Partisans : Libération des femmes, année zéro, 54-55. Rééd. (1998). L'ennemi principal. 1. Économie politique du patriarcat. Paris : Syllepse.

Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2000). L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique. Paris : Seuil.

Duncan N. and Owens L. (2011). "Social power and Heteronormativity*:* Girls' constructions of popularity in two very different schools", *Children and Society*, Special Edition on Bullying, vol. 25 (4)

Duncan, N. (2004). "It's important to be nice, but nicer to be important: girls, popularity and sexual competition." *Sex Education*, July (4)2, p. 137-152.

Duret, P. (1999). *Les jeunes et l'identité masculine*. Paris : PUF .

Duru-Bellat, Marie (1990). L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ? Paris : L'Harmattan.

Ferrand M., Imbert F., Marry C. (1999) : L'Excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques. Paris : L'Harmattan.

Garcia, M-C., Mercader, P. (2004). Immigration, féminisme et genre dans le traitement médiatique du mouvement « Ni Putes, ni Soumises », *Médiation et information*, n° 20. 41-50

Gillespie, C. (1989). Justifiable homicide : battered women, self-defense, and the law. Colombus : Ohio State University Press.

Guillaumin, C. (1978). Pratique du pouvoir et idée de nature : 1/ L'appropriation des femmes, 2/ Le discours de la nature. Réed. (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir, l'idée de nature*. Paris : Côté-femmes.

Hamel Christelle, « Construction et pratiques de la sexualité des garçons d'origine maghrébine en quartier populaire », *Mouvements* n° 20, mars avril 2002, *Sexe, sous la révolution les normes*, p. 57-65.

Hanmer J., (1977). Violence et contrôle social des femmes, *Questions féministes, 1*, 68-88.

Héritier, Fr. (1996). Masculin/féminin. 1, La pensée de la différence. Paris : O. Jacob.

Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2008). "Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization." DEVIANT BEHAVIOR, 29, 129-156.

Jaspard, M., Brown, E., Condon, St., Fougeyrollas-Schwebel, D., Houel, A., Lhomond, Br., Maillochon, Fl., Saurel-Cubizolles, M.-J., Schiltz, M.-A. (2003). *Les violences envers les femmes en France*. Paris : La Documentation française.

Kebabza Horia (2000). Logique de genre dans les quartiers impopulaires, *Hommes et Migrations* 1248*,* 52 -63.

Lagrange H. (1998). Le sexe apprivoisé, ou l'invention du flirt. *Revue Française de Sociologie.*

Lagrange, H. 1(999). *Les adolescents, le sexe et l'amour*, Paris, Syros.

Marry, Catherine (2005). « Les filles à l'école : plus performantes mais moins compétitives »*, Sciences Humaines* Hors série n° 4 : « Femmes, combats et débats », novembre-décembre 2005, 38-39.

Mathieu, N.-Cl. (1985). Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes, et de quelques-unes de leurs interprétations en ethnologie. *In* Mathieu, N-Cl (dir.), *L'arraisonnement des femmes : essais en anthropologie des sexes* (169-245). Paris : Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales.

Mohamed Ahmed (2002). Vivre son adolescence à la croisée de deux cultures. Entre crise identitaire, rupture, délinquance et galère. *VEI Enjeux* 128, 166-186.

Moïse, Claudine (2002). Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ? *VEI* 128, 46-60.

Mosconi , Nicole (1989). La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux semblant ? Paris : PUF.

Mosconi, Nicole (1994). Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs. Paris : L'Harmattan.

Mucchielli L. (2005). Le scandale des « tournantes » : dérives médiatiques, contre-enquête sociologique. Paris, : La Découverte.

Pain J. (2006) *L'école et ses* violences. Paris / Economica.

Pheterson, G. (2001). *Le prisme de la prostitution*. Paris ; Budapest ;Torino : l'Harmattan.

Rubi, Stéphanie (2005). Les crapuleuses. Délinquance et déviance des filles des quartiers populaires. Paris : PUF.

Rubin, Gayle (1975). The Traffic in Women : Notes on the « Political Economy » of Sex. In Reiter, R. R. *Toward an Anthropology of Women*. (157-210). New York : Monthly Review. Trad. (1998) : *L'économie politique du sexe : transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre*. Cahiers du CEDREF. Université Paris-7**.**

Shariff, S. (2008). CYBER-BULLYING: ISSUES AND SOLUTIONS FOR THE SCHOOL, THE CLASSROOM AND THE HOME. Abington (GB-OXF) : Routledge.

Souilamas-Guenif N. (2002). L'enfermement viriliste : des garçons arabes plus vrais que nature. *Cosmopolitiques, Cette violence qui nous tient*. Paris : Editions de l'Aube.

Tabet P. (1985). Fertilité naturelle, reproduction forcée. *in* N.-C. Matthieu (éd.). *L'arraisonnement des femmes* (61-146). Paris : EHESS.

Tabet P. (1987). *Du don au tarif. Les relations sexuelles impliquant compensation* in Les Temps Modernes, n° 490, mai 1987, pp.1-53.

Tabet, P. (2004). La grande arnaque. Sexualité des femmes et échange économico-sexuel, Paris, L'Harmattan, Bibliothèque du féminisme.

Terrail, Jean-Pierre (1992). « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n° 10/11, 1992.

Wievorka, M. (1999). École et violence. *In* Wievorka, M. *Violence en France*. Paris : Seuil.