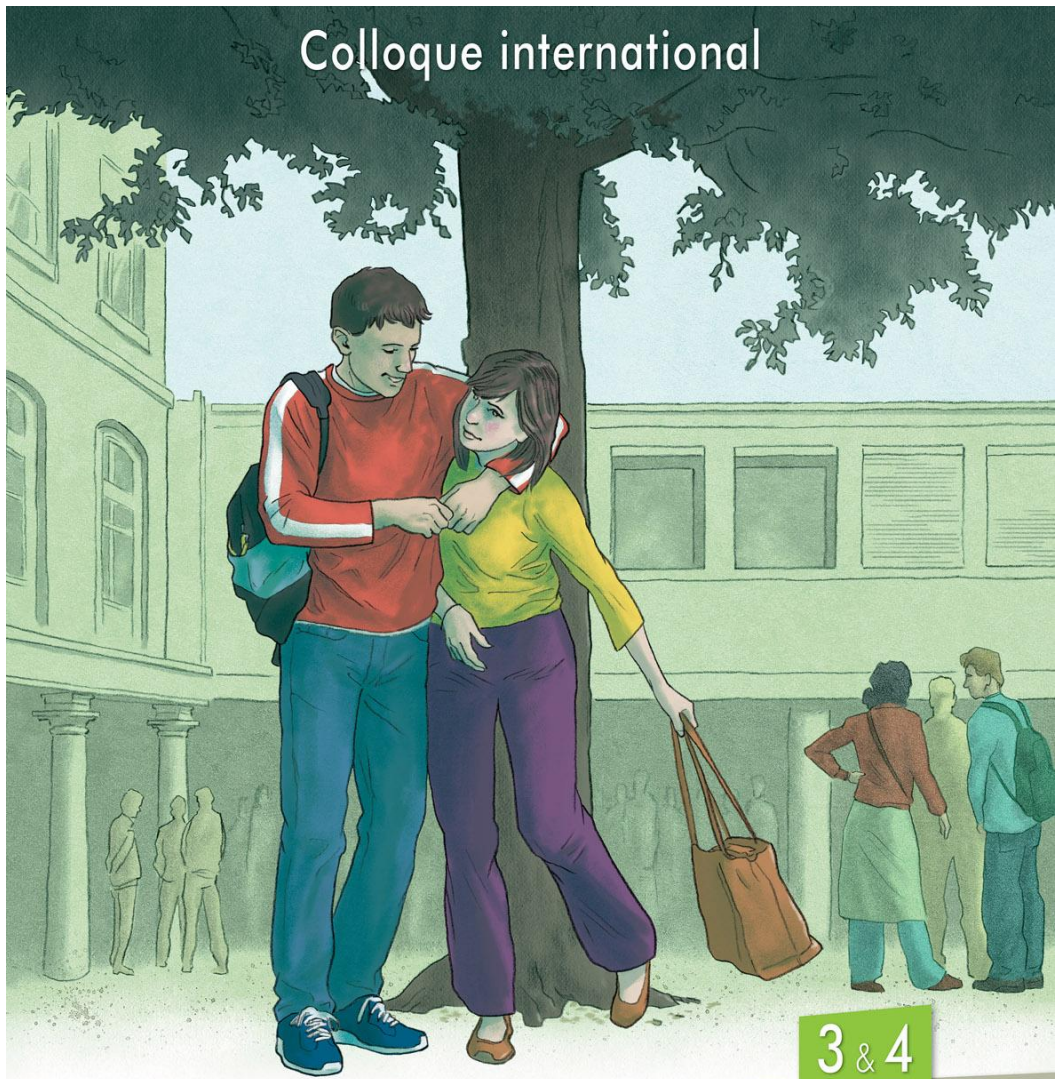


Colloque international



3 & 4  
OCT.  
2013

GENRE ET VIOLENCE  
DANS LES INSTITUTIONS SCOLAIRES ET ÉDUCATIVES

Lyon - Campus Porte des Alpes

→ Programme consultable en ligne : [mixite-violence.sciencesconf.org](http://mixite-violence.sciencesconf.org)



## Table des matières

Violences. Celles des jeunes, des institutions ou des rapports sociaux?, N. Mosconi.....	1
Adolescent(e)s et cyberagression, E. Bouteyre [et al.] .....	2
Violences homophobes et violences liées au genre : comment concevoir et mesurer leur imbrication?, L. Chamberland.....	3
Violences sexuelles à l'adolescence et travail du féminin, P. Roman.....	4
Violences de genre entre élèves dans les établissements du secondaire: présentation générale de la recherche, P. Mercader.....	5
Peut-on parler de violence de genre en milieu scolaire avant la mixité (1945-1975) ?, F. Gallot.....	8
Etude des programmes vidéoludiques fréquentés par les élèves, F. Lignon.....	9
"Déconstruire les stéréotypes de genre à l'école? Retour sur un instrument d'action publique de prévention des violences", V. Albenga.....	10
L'institution face aux violences de genre entre élèves, ou de quoi l'enfer scolaire est pavé!, P. Mercader	11
La violence comme matrice de socialisation à la relation amoureuse hétérosexuelle, M. Garcia .....	12
Fonctions psychiques des insultes et de la mise en scène stéréotypée des adolescents en milieu scolaire, J. Durif-varembont.....	13
Observons-nous des violences liées au genre ? oui, dans un jeu énigmatique, A. Lechenet.....	14
"Cachez ce sein que je ne saurais voir": montrer, cacher, la sexualité comme rite de passage, R. Mendès-leite .....	15
Percevoir et être perçu : subjectivités dans l'interprétation ethnographique, N. Carbonne [et al.] .....	16
Violence et genre à l'école. Ethnographie des faits de violence dans un collège de province., V. Poutrain .....	17
Violence de genre en milieu scolaire en Afrique : des enjeux définitionnels entre normes, perceptions et opérationnalisation, E. Hofmann.....	18
La production sociale des violences en milieu scolaire en centrafricaine : Une expression des différences entre les identités masculines et féminines, H. Mimche [et al.] .....	19
Adhésion aux stéréotypes sexués et violence à l'école élémentaire (cycle 3), A. Jarlégan [et al.] .....	21
Genre et violence dans l'enseignement agricole, S. Dahache.....	22
Des garçons ? immatures ? et des filles ? qui aiment ça ? ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée, I. Collet.....	23
Représentations de la violence chez les adolescentes et les adolescents en France et en Algérie, S. Ghedir [et al.] .....	24
Valorisation de la force physique et normes de féminité dans les milieux populaires, une ethnographie scolaire, P. Beunardeau.....	25
Maltraitements entre pairs : quelques redondances interactionnelles spécifiques aux groupes de sexe féminin., M. Quartier.....	27
Les violences basées sur le genre en milieu scolaire Sénégalais: résultat d'une transposition des stéréotypes de genre d'un milieu de socialisation primaire dans un milieu de socialisation secondaire, A. Ba [et al.]	

Violences de genre, quel genre de violences? Eléments pour une approche contextualisante des violences genrées entre pairs en milieu scolaire., N. Mekideche [et al.] .....	30
Genre, stéréotypes sexués et enjeux de la violence à l'adolescence, C. Gavray .....	31
Doing femininity, doing masculinity. Interethnic violence in the school environment, B. Sauer [et al.] ..	32
Les «compétiteurs» et les «combattants» : des modèles de masculinités dominantes à la recherche de légitimité dans le contexte scolaire., D. Joannin .....	33
Cas du «bôro d'enjaillement» des élèves du collège moderne du Plateau à Abidjan, R. Pohor.....	34
Sexualité et pouvoir: La construction de la masculinité à l'école, E. Fente.....	35
Ecole: Quelle place pour les élèves trans'?, A. Alessandrin .....	36
Les masculinités adolescentes à l'épreuve des jeux vidéo de guerre. L'exemple de Call of Duty Modern Warfare 3 (Activision, 2011)., M. Derfoufi.....	37
Normes diffusées à travers la mise en scène de la violence dans les ouvrages de littérature conseillés par le Ministère de l'Education Nationale (France, école primaire), J. Costes [et al.] .....	39
Violences de genre dans les formations scolaires masculines. La centralité du corps dans la normativité de genre et de sexualité, J. Thomas .....	40
"Masculinité hégémonique et rapports de domination : le rôle de la socialisation corporelle dans les interactions entre pairs au sein de la cour de récréation", E. Salaméro .....	41
Le «féminicide» ou la mise à mort du féminin dans le crime sexuel, M. Ravit.....	42
PREVENIR LA VIOLENCIA MEDIANTE LA CONSTRUCCIÓN DE OTROS MODELOS SENTIMENTALES Y ERÓTICOS., R. Altable vicario.....	43
Análisis de los modelos masculinos de atracción y elección y su relación con la violencia de género entre adolescentes desde una perspectiva metodológica crítica comunicativa, T. Iñiguez.....	46
Violences genrées : de la reproduction aux actions éducatives, C. Dayer.....	47
Féminin/Masculin dans les manuels scolaires de Français en Algérie : rupture et continuité, quelle violence ?, K. Bouanane.....	48
La lutte contre l'homophobie dans les milieux scolaires et jeunesse : inventaire des pratiques et facteurs influençant leur émergence, S. Thibault [et al.] .....	49
Réagir aux injures homophobes à l'école primaire, G. Pasquier.....	50
Portraits d'élèves du primaire par leurs enseignants?es : violence et genre, C. Petrovic.....	52
Penser la violence des garçons : la nécessité d'une approche féministe, S. Ayral.....	53
Filles, garçons de milieux populaires et violences scolaires : processus de co-construction de la déviance, S. Depoilly.....	54
Traitements institutionnels de l'agressivité et de la violence des jeunes filles dans des collèges de quartiers populaires, G. Maudet.....	55
Éléments d'analyse psychodynamique des violences intergénérationnelles entre des éducatrices et une enfant de 12 ans dans une prise en charge hôtelière., N. Regradj [et al.] .....	56

Intervenir en situation critique : la complexité d'action pour le professionnel de l'institution médico-sociale. Description et analyse du cas concret de l'annonce d'un viol entre usagers., C. Dargere .....	57
Troubles du comportement ou violence? Pratiques soignantes en ITEP et SESSAD, J. Rossello [et al.]	59
Violences à caractère homophobe en milieu scolaire : entre connaissance et reconnaissance du phénomène à travers les enjeux individuels et collectifs., S. Couchot-schiex [et al.] .....	60
Les nouveaux langages féministes face aux silences de l'éducation sexuelle, V. Mozziconacci .....	61
Vie affective et sexuelle : Analyse d'un corpus de questions d'élèves de collège de 13-14 ans. Perspectives selon le genre., C. Albert [et al.] .....	62
Un exemple de dispositif de prévention de la violence: la médiation par les élèves eux-mêmes, C. Durif-varembont.....	63
Contribution à la connaissance des représentations et situations de violence au lycée : cas d'un lycée au Maroc, M. Belhaddioui.....	64
L'enquête de victimation : un outil de mesure et de prévention des violences sexistes et LGBTphobes en milieu scolaire, à travers l'expérience du lycée Jean Macé de Vitry/Seine, D. Amerouche [et al.] .....	65
Prévention et gestion des violences à l'école, J. Coruzzi [et al.] .....	66

“

**Conférenciers invité-e-s**

”

# **Violences. Celles des jeunes, des institutions ou des rapports sociaux?**

Mosconi Nicole <sup>1</sup>

1 : Université Paris Ouest Nanterre la Défense

\*

On connaît les difficultés de définir ce qu'on entend par violence et celles de trouver des critères de définition qui fassent consensus. Et si les enquêtes de l'Education Nationale répertorient les violences scolaires des élèves, elles ne prennent pas en compte les violences que le cadre institutionnel de l'école peut exercer sur certains élèves et le défaut de reconnaissance dont certains et certaines peuvent être les objets, voire les victimes. Ces enquêtes en particulier ne prennent pas en compte l'ensemble des pratiques de pouvoir qui fondent et reproduisent les rapports sociaux inégaux que ce soit entre les groupes de sexe, ou entre les groupes sociaux définis par leur origine sociale ou "ethnique".

# Adolescent(e)s et cyberagression

Bouteyre Evelyne <sup>1\*</sup>, Rebello Térésa <sup>2</sup>

1 : Aix-Marseille Université (AMU)

*Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique*

Aix-Marseille Université 29 avenue Robert Schuman F-13621 Aix-en-Provence

<http://www.univ-amu.fr/>

2 : Université de Rouen

*Université de Rouen*

\* : Auteur correspondant

L'intimidation et le harcèlement moral dans les établissements scolaires (tout comme sur les lieux professionnels) ne sont pas choses nouvelles. Par contre, les outils pour les mettre en oeuvre relèvent aujourd'hui des technologies numériques en vigueur, ce qui en renouvelle le genre. L'intimidation à l'école est, comme l'a défini Olweus (1999), une agression répétée et intentionnelle envers des personnes vulnérables, ou ayant des difficultés à se défendre. Cette forme d'agression se trouve aujourd'hui facilitée et potentiellement intensifiée par la forme instantanée, à plus grande échelle, sans limites géographiques et temporelles de la diffusion de messages intimidants, harcelants ou disqualifiants. Ces agressions formulées par le biais des réseaux sociaux (type Facebook), les téléphones portables, l'internet sont qualifiées de cyberintimidation et de cyber bullying.

La littérature concernant ce phénomène reflète son étendue internationale. Due et al. (2005), par exemple, ont étudié la prévalence de la cyberintimidation auprès d'échantillons d'adolescents provenant de 28 pays occidentaux et industrialisés.

L'objet de notre présentation est de faire le point, à partir d'une revue de la littérature récente et internationale, sur les risques psychiques encourus par les victimes de cyberintimidation ou de cyberbullying (les tentatives de suicide d'adolescents victimes de ces agissements sont plus nombreuses chaque année), sur les profils des jeunes s'adonnant à cette forme d'agression, sans oublier ceux qui sont à la fois victimes et agresseurs.

Il s'agira de faire ressortir, à partir de cette littérature, les différences entre filles et garçons. Il s'agira aussi de présenter des échelles permettant de mesurer la fréquence et l'intensité du cyberbullying.

Les actions à mener auprès des enfants, des parents, des enseignants tant sur le plan préventif que curatif seront décrites.

# **Violences homophobes et violences liées au genre : comment concevoir et mesurer leur imbrication?**

Chamberland Line <sup>1</sup>

1 : Département de sexologie et titulaire de la Chaire de recherche sur l'homophobie, UQAM,

Au Québec, tout comme au Canada anglais et aux États-Unis, les recherches sur le climat d'homophobie en milieu scolaire connaissent une large diffusion auprès des institutions et du grand public. Il y est généralement admis que la violence homophobe entre pairs s'exerce non seulement envers ceux et celles qui ne correspondent pas à la norme hétérosexuelle, mais aussi sur la base de la non-conformité de genre, laquelle est interprétée comme un indicateur possible d'homosexualité et sanctionnée à ce titre. L'imbrication entre violences homophobes et violences liées au genre est alors conçue comme une même réponse agressive face à l'homosexualité et face à la dérogation aux modèles de féminité et de masculinité, ou ce que certains appellent l'expression de genre. Une autre voie consiste à examiner les types de violences exercées entre pairs selon le sexe ainsi que le positionnement différent des garçons et des filles comme auteur.e.s ou comme victimes de propos et de gestes violents. Ces divers angles d'approche seront illustrés à partir des résultats d'une étude récente visant à tracer un portrait du climat scolaire relativement à l'homophobie dans des classes de niveau secondaire à partir d'un questionnaire complété par 2675 élèves âgés de 14 à 16 ans. Parmi les raisons pour lesquelles les élèves se font taquiner, insulter ou harceler, la non-conformité de genre se situe au second rang, précédée par les motifs relatifs à l'apparence (poids, taille...) et suivie de l'orientation sexuelle perçue ou attribuée. Garçons et filles participent aux dynamiques de la violence homophobe, mais l'étude révèle quelques différences dans le type de violence exercée ou subie. Ainsi, les garçons sont plus nombreux à injurier, exclure et donner des coups. Ils sont également davantage victimes d'injures alors que les filles subissent plus d'avances hétérosexuelles insistantes. Trois autres recherches menées au Canada et aux États-Unis seront ensuite examinées brièvement afin de mettre en relief leur façon d'articuler et de prendre la mesure des violences homophobes et des violences liées au genre. Dans l'ensemble, ces recherches ont pour mérite de démontrer que la violence homophobe est largement présente en milieu scolaire et qu'elle ne se cantonne pas à une minorité d'élèves gais, lesbiennes, bisexuel.le.s ou en questionnement. Faisant appel à de larges échantillons, elles fournissent des données quantitatives crédibles aux yeux des autorités scolaires et des institutions publiques. Cependant, tout en montrant que les deux phénomènes ne peuvent être dissociés, elles ne permettent pas d'analyser finement les dynamiques interactionnelles où se conjuguent la pression à la conformité de genre et l'imposition d'une norme hétérosexuelle. En outre, elles omettent de considérer certaines violences exercées spécifiquement envers les filles, notamment dans le registre des insultes sexuelles, ainsi que la reproduction des inégalités entre garçons et filles à travers l'exercice de ces violences. En somme, si elles dévoilent certains mécanismes d'imbrication du sexisme et de l'homophobie, elles tendent à diluer l'analyse des rapports de sexe en la réduisant à une question de non-conformité de genre ou de dérogation à l'impératif d'hétéronormativité.



# Violences sexuelles à l'adolescence et travail du féminin

Roman Pascal <sup>1</sup>

1 : Professeur de Psychologie clinique, psychopathologie et psychanalyse, Université de Lausanne (Suisse),  
psychologue - psychothérapeute (SMPP - CHUV, Lausanne).

Le processus adolescent place l'adolescent aux prises avec les enjeux spécifiques du travail du féminin au décours des réaménagements narcissiques et objectaux qui caractérisent cette période du développement psycho-affectif, tout particulièrement autour de la gestion de la dynamique activité / passivité. Dans ce contexte, je développerai l'hypothèse selon laquelle les agirs sexuels violents commis à l'adolescence engagent le destin du féminin au sein du processus adolescent et peuvent témoigner tout à la fois d'une tentative d'élaboration et/ou d'un avatar dans le travail du féminin.

“

**Pratiques genrées et violences entre pairs: Les enjeux socio-éducatifs  
de la mixité au quotidien en milieu scolaire. ANR-09-ENFT-006.  
Présentation générale**

”

# Violences de genre entre élèves dans les établissements du secondaire: présentation générale de la recherche

Mercader Patricia <sup>1</sup>

1 : Centre de recherches en psychopathologie et psychologie clinique (CRPPC)

Université Lumière - Lyon II : EA653

Université Lumière-Lyon 2 Avenue Pierre Mendès-France 69676 Bron Cedex

<http://recherche.univ-lyon2.fr/crppc/>

Le projet Pratiques genrées et violences entre pairs: Les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien en milieu scolaire (ANR-09-ENFT-006, nov. 2009- nov.2013) 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. Nous proposerons 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.

Enjeux et objectifs: un phénomène très médiatisé mais mal connu et mal compris

Nous entendons d'abord connaître, quantitativement et qualitativement, le phénomène des violences genrées à l'école, c'est-à-dire déterminer en quoi un certain nombre de conduites sont, en toute rigueur, des violences et appréhender le genre d'abord comme objet direct de certaines violences, mais aussi comme modèle de rapports sociaux qui instituent les pratiques violentes. Nous voulons comprendre les violences genrées en appréhendant l'univers scolaire comme système où la prise en compte du phénomène est difficile théoriquement et institutionnellement, mais qui construit du sexisme à l'insu des acteurs et en dépit de leurs meilleures intentions.

Ceci nous conduit à situer les violences genrées dans l'institution scolaire au sein de la dynamique d'un univers social ambivalent, à travers quelques éclairages contextuels portant sur la construction historique, médiatique et juridique du problème et le matériel vidéo-ludique utilisé par les jeunes.

Méthodologie et approches

La recherche comporte deux volets complémentaires

? Éclairages contextuels. Sur la base d'une bibliographie analytique, on étudie

... l'évolution historique de la mixité scolaire

... la construction historique, sociale et juridique du problème, dans les débats politiques (terminé) et au sein de l'institution scolaire, en particulier auprès des partenaires de l'institution scolaire intervenant sur la prévention du sexisme et l'éducation à la sexualité, tant au niveau national que local

... les représentations médiatiques du problème

... le matériel vidéo-ludique fréquenté par les élèves, vecteur privilégié des représentations sociales les plus significatives pour eux

? Recherche de terrain

... Pré-enquête : 39 interviews approfondies avec des chefs d'établissement

... Enquête : observations (900h) dans cinq établissements (1 collège public en banlieue pauvre ; 1 lycée professionnel public en banlieue pauvre ; 1 lycée général public « d'excellence » en centre ville ; 1 collège privé en centre ville, milieu mixte ; 1 lycée général privé en centre ville, milieu mixte)

Aperçu sur les résultats

Éclairages contextuels

Le travail sur les éclairages contextuels de la question des violences entre élèves comme étant liées au genre, travail encore en cours, a permis de mettre au jour une prise en compte scientifique et bibliographique très parcellaire, une construction sociale et politique ambiguë au plan des politiques nationales, et des politiques locales et multi partenariales de prévention centrées sur la déconstruction des stéréotypes de sexe. Stéréotypes que le travail sur les jeux vidéos analyse également très nettement.

Construction sociale et politique du problème

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. 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 construction politique du problème des violences de genre entre élèves (Observatoire départemental des violences envers les femmes du Conseil général de Seine-Saint-Denis) : une action exemplaire fondée sur une politisation du sexisme, avec des logiques différentes faisant porter la responsabilité des évolutions plutôt sur les filles ou sur les garçons. On y observe trois lignes de politisation du sexisme:

1. une politisation républicaine portée par les élus et représentants des institutions de l'Etat, 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 les 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.

Analyse vidéo-ludique et stéréotypes de sexe

Les questionnaires ont permis de dégager les jeux préférés par les garçons et par les filles (un seul jeu en commun dans les deux listes) et l'analyse des jeux eux-mêmes est en cours.

Les filles jouent moins et arrêtent de jouer plus tôt Les filles déclarent jouer davantage hors des périodes scolaires (vacances, week-end) alors que les garçons jouent davantage tous les jours Si deux ensembles bien stéréotypés se dégagent, il existe aussi un domaine mixte comprenant jeux de voiture et de sport, et simulateurs de vol

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.

Recherche de terrain

Pré-enquête auprès de 39 chefs d'établissements

Par son ampleur, cette partie constitue une véritable recherche à elle seule. Elle met en lumière les représentations sociales organisatrices de cette population particulière. Pour les thèmes qui nous intéressent spécifiquement, il ressort que

? Ce discours met en avant une impression de « décalage » entre adultes et élèves, comme si les deux populations ne pouvaient (ne devaient ?) en aucun cas se comprendre.

? Le principal régulateur des conduites des élèves serait le contrôle social exercé par les pairs, plus puissant que les injonctions institutionnelles relayées par la génération des adultes.

? La violence est appréhendée comme « dérapage » sur fond de rapports de forces entre élèves, rapports constants et considérés comme à peu près normaux.

? 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.

? Les injonctions (explicites ou implicites) de l'institution promeuvent un modèle de conjugalité hétérosexuelle monogame et de discipline sexuelle.

? Les interviews montrent une perplexité asymétrique relative aux modèles de relations entre garçons et filles : si les principaux modèles masculins sont peu remis en question ici, ceux qui concernent les filles deviennent bien incertains, comme il est révélé par les questionnements portant sur leur façon de s'habiller, de parler, sur leurs conduites en général.

Observations dans 5 établissements

On remarque d'abord la congruence entre ces observations et les conclusions de la pré-enquête :

- ? Les élèves construisent activement l'étanchéité de leur groupe par rapport aux adultes.
- ? L'institution construit implicitement et activement le « système de genre » au sens de relations hiérarchisées entre garçons et filles d'une part, masculin et féminin d'autre part.

Sur le fonctionnement proprement dit des élèves entre eux, il ressort que :

- ? La socialisation des élèves par leurs pairs passe par des conduites d'intimidation verbale et physique, de contrôle du corps, de menace d'exclusion.
- ? Les échanges corporels omniprésents sont toujours sexualisés voire érotisés, mais cette érotisation suscite des mécanismes de défenses individuels et collectifs.
- ? La socialisation des élèves par leurs pairs constitue une véritable « formation » à la domination masculine.
- ? La sexualité des filles fait l'objet d'un contrôle et d'une répression actifs.
- ? Le « variateur » le plus puissant est la classe sociale (des élèves et/ou de l'établissement) : dans un établissement de prestige, les modèles de genre sont intégrés à un habitus dominant et leur violence est « feutrée », alors que dans un établissement de relégation, ils sont surinvestis (défense contre un désespoir social), mais dans des modalités moins « efficaces » et plus visiblement violentes.

“

**Pratiques genrées et violences entre pairs.  
Éclairages contextuels**

”

# Peut-on parler de violence de genre en milieu scolaire avant la mixité (1945-1975) ?

Gallot Fanny <sup>1</sup>

1 : Laboratoire d'Histoire Economique et sociale et des Techniques (LHEST-IDHE)

Site IDHE Evry (UMR 8533)

[http://www.univ-evry.fr/fr/recherche/les\\_laboratoires/histoire\\_economique\\_sociale\\_et\\_des\\_techniques.html](http://www.univ-evry.fr/fr/recherche/les_laboratoires/histoire_economique_sociale_et_des_techniques.html)

A la fin des années 1960, « la violence est à l'ordre du jour »[1] en particulier du fait de la manière dont elle circule désormais dans les foyers par l'intermédiaire de la radio et de la télévision : ne risquerait-elle pas de traumatiser les enfants ? Pire, ne va-t-elle « servir d'exemple à la jeunesse ? »[2] L'Ecole des Parents, une revue de psychologie à destination des parents relaye ce type de préoccupation, et, confronté à de nombreux récits autobiographiques, nous reviendrons sur le contexte, sur la manière dont la question de la violence à l'école est traitée dans la société des années précédant la mixité et sur comment il est possible de la définir. Nous aborderons principalement dans cette communication la violence entre pairs que nous situerons uniquement dans les différents lieux de l'école, de l'internat à la cour de récréation en passant par la/les salles de classe.

Fondamentalement, nous nous demanderons dans quelle mesure il est alors possible de parler de violence de genre ? Peut-on la débusquer lorsqu'il est bien davantage question de « chahut », de « bizutage » et/ou d'« agressivité » ? Ce qui est certain, c'est que le contexte de la mise en place progressive de la mixité produit des débats importants autour des stéréotypes de genre et des effets que pourraient avoir de ce point de vue la généralisation de la mixité. L'ensemble de ces éléments fournit donc des indicateurs importants permettant de penser le genre dans cette séquence historique particulière. Ainsi, il nous semble heuristique d'utiliser le genre qu'il nous sera quelquefois possible de croiser avec la classe et/ou la race comme cadre d'analyse afin de rendre compte non seulement de la violence vécue par des enfants « en marge », mais aussi de la violence exercée par les « meneurs » ou les « meneuses ». Nous aborderons enfin les conseils prodigués par l'Ecole des parents pour y remédier ou la canaliser tel que la pratique du sport voire du « sport de combat » pour les garçons par exemple.

[1] BNF, 8°JO 8633,Edp,n°4, avril 1968, p. 4

[2] BNF, 8°JO 8633,Edp,n°4, avril 1968, p. 4

# Etude des programmes vidéoludiques fréquentés par les élèves

Lignon Fanny <sup>1</sup>

1 : Atelier de Recherche sur l'Intermédialité et les Arts du Spectacle (ARIAS)

*CNRS : UMR7172 Université Paris III - Sorbonne nouvelle Ecole Normale Supérieure de Paris - ENS Paris*

Carré Colbert 2, rue Vivienne 75002 PARIS

[http://www.univ-paris3.fr/recherche/sites/edea/intermedia/Index\\_f](http://www.univ-paris3.fr/recherche/sites/edea/intermedia/Index_f)

Dans le cadre du projet ANR Violecogène, une enquête a été conduite auprès de 211 jeunes âgés de 13 à 19 ans qui a permis de faire le point sur les pratiques vidéoludiques des filles et des garçons et d'identifier les jeux qu'ils et elles préfèrent.

La table ronde sera l'occasion de communiquer nos principaux résultats et de présenter l'étude comparative que nous avons entreprise et dont l'objectif est double : faire émerger les différentes normes genrées véhiculées par ces productions culturelles, construire une typologie des masculinités et féminités jouables.



# "Déconstruire les stéréotypes de genre à l'école? Retour sur un instrument d'action publique de prévention des violences"

Albenga Viviane <sup>1</sup>

1 : Triangle : action, discours, pensée politique et économique (TRIANGLE)

*École Normale Supérieure - Lyon*

15, parvis René-Descartes - BP 7000 69342 LYON CEDEX 07

<http://triangle.ens-lyon.fr>

La "déconstruction des stéréotypes de genre" apparaît aujourd'hui comme l'instrument d'action privilégié dans la prévention des violences sexistes et homophobes à l'école en France. Elle est préconisée dans les textes officiels depuis la Convention interministérielle pour l'égalité entre les sexes dans le système éducatif de 2000. Par ailleurs, elle est mise en pratique dans des dispositifs d'action publique au niveau local, par des partenariats entre l'Education Nationale, des acteurs de l'éducation à la sexualité ainsi que du mouvement féministe. Or, s'il paraît a priori évident que l'on peut prévenir des violences en mettant en cause les préjugés sexistes, cet caractère d'évidence nécessite d'être mis en question. Nous prendrons appui sur une enquête par analyse documentaire, entretiens et observation pour décrire les modalités de définition de cet instrument de prévention. Nous reconstituerons tout d'abord la genèse de cet instrument, à la croisée de plusieurs niveaux et secteurs d'action publique : nous hiérarchiserons les niveaux d'action pertinents entre l'Union Européenne, le niveau national et le niveau local ; et nous montrerons l'imbrication entre l'action pour l'égalité des sexes dans l'Education nationale, celle dirigée vers la prévention des violences conjugales, et enfin la prévention des violences scolaires. Puis nous illustrerons ce que "déconstruire les stéréotypes" veut dire en pratique, par l'analyse d'un dispositif en Seine-Saint-Denis, qui met en lumière quels stéréotypes peuvent être déconstruits, quels sont ceux qui perdurent et quels "nouveaux" contre-stéréotypes apparaissent. Nous concluons par une mise en discussion critique, en soulignant combien cet outil de prévention renforce la responsabilisation individuelle des élèves - et plus particulièrement des filles.

“

**Pratiques genrées et violences entre pairs.  
Enquête de terrain.**

”

# L'institution face aux violences de genre entre élèves, ou de quoi l'enfer scolaire est pavé!

Mercader Patricia <sup>1</sup>

1 : Centre de recherches en psychopathologie et psychologie clinique (CRPPC)

Université Lumière - Lyon II : EA653

Université Lumière-Lyon 2 Avenue Pierre Mendès-France 69676 Bron Cedex

<http://recherche.univ-lyon2.fr/crppc/>

Tous les acteurs de l'institution, du plus haut niveau (les pouvoirs publics, les chefs d'établissement...) au plus proche des élèves (les assistants d'éducation, les enseignants...) s'inquiètent des violences entre élèves en général, et des violences liées au genre en particulier, du moins quand ces violences liées au genre sont extrêmes (viol...), quand elle relèvent de ce que les chefs d'établissement désignent souvent comme "culture" différentes (le contrôle des filles arabes par leurs frères, par exemple) ou quand elles conduisent à des conflits ouverts, des exclusions manifestes, des "dérapages" en somme pour reprendre le mot couramment utilisé.

Cette inquiétude vive et sincère conduit à prendre des mesures diverses, dans une perspective de prévention, de remédiation, ou de sanction selon les cas. On verra comment les chefs d'établissement conçoivent leur action en la matière, et comment au quotidien une certaine éducation à l'égalité entre les sexes ou plus précisément au "respect" (terme polysémique et omniprésent...) est mise en place.

Néanmoins, ce qui domine au quotidien, c'est que les adultes de l'institution, bien loin d'agir "en fonctionnaires", attitude totalement irréaliste qui leur est prescrite d'en haut, agissent comme ils peuvent, en humains, dans l'instant, "avec leurs tripes" pour reprendre l'expression de l'une d'entre eux. Et dans ces interactions spontanées, à leur insu et en dépit de leurs meilleures intentions, ils se rendent souvent complices, non pas à proprement parler des violences de genre entre élèves, mais plutôt du système qui fait le terreau de ces violences, les rend possible et les justifie. Cette complicité involontaire se manifeste essentiellement dans deux attitudes apparemment contradictoires entre elles:

? d'un côté, une massive identification aux garçons rend parfois les filles invisibles, comme dans cette 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 ! »"

? mais en même temps, c'est sur les filles que se porte principalement l'attention des adultes, que ce soit pour attribuer à leur présence et à leur attitude la sexualisation des relations entre élèves, ou pour les faire juges du caractère acceptable ou inacceptable d'un comportement. Par exemple, les chefs d'établissement qui disent:

"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... 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."

ou bien

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 baffé 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 baffé en retour, ce qui peut être, certainement, il l'avait mérité, mais...

# **La violence comme matrice de socialisation à la relation amoureuse hétérosexuelle**

Garcia Marie-Carmen <sup>1</sup>

1 : Université Paul Sabatier Toulouse III

*Université Paul Sabatier-Toulouse III - UPS*

Université Paul Sabatier 118, rte de Narbonne 31062 Toulouse Cedex 09 France

<http://prissmh.univ-tlse3.fr>

La communication sera centrée sur l'analyse des interrelations entre l'espace scolaire comme cadre de socialisation à l'hétérosexualité (et plus précisément aux relations amoureuses entre filles et garçons) et les modalités de construction, de transmission, d'inculcation et d'incorporation de normes amoureuses fondées sur la violence symbolique masculine. Il sera montré en particulier comment certaines manifestations de la dominance masculine dans des interactions entre filles et garçons sont interprétées comme "normales" dans le cadre scolaire parce que relevant d'un modèle amoureux fondé sur la dyssymétrie entre les sexes et l'expression de la virilité masculine et de la docilité masculine.

# Fonctions psychiques des insultes et de la mise en scène stéréotypée des adolescents en milieu scolaire

Durif-Varembont Jean-Pierre <sup>1</sup>

1 : Centre de recherches en psychopathologie et psychologie clinique (CRPPC)

*Université Lumière - Lyon II : EA653*

Bron

Le langage ordurier et les insultes peuvent être lus comme une manière pour les élèves de traiter psychiquement les mouvements pulsionnels et la crise identitaire de l'adolescence. Ils font partie pour nous de ce traitement identitaire et narcissique que ces adolescents mettent en scène (Goffman) dans la dimension prégnante du regard dans ce lieu de tensions, de défi et de séduction où sont convoquées à la fois les figures du féminin et celles du masculin mais aussi celles du « frère » comme double spéculaire tendant le miroir de son être et celles de l'autre différent intrus ou persécuteur.

Nous proposons de montrer comment le recours aux stéréotypes de genre peut s'interpréter comme mécanisme de défense contre l'angoisse de castration mais aussi comme tentative de solution de la crise identitaire et narcissique de la puberté par le recours à une « certitude » représentée par l'ancrage stéréotypique : il s'agit de consolider une identité fragile en l'étayant sur des traits identificatoires considérés comme évidents et partagés par le groupe d'affiliation.

# Observons-nous des violences liées au genre ? oui, dans un jeu énigmatique

Lechenet Annie <sup>1</sup>

1 : TRIANGLE

*ENS Lyon Université Lyon2*

Dans notre observation des conduites des élèves entre eux / elles, outre des violences sexistes nettement caractérisables, mais peu sanctionnées par les autorités éducatives, nous sommes surtout interrogé-es par des conduites d'intimidation verbale et physique, de contrôle du corps, de menace d'exclusion. Or ces conduites sont pour la plupart d'entre elles, affectées d'un indice de jeu, qui demeure pour nous énigmatique, parce qu'elles soumettent les élèves à une double menace constante : celle du basculement dans une situation d'affrontement réel, et celle de la violence liée au genre, dont la signification centrale est celle du contrôle des normes genrées d'attitude et de conduite, notamment à l'égard du féminin.

# **"Cachez ce sein que je ne saurais voir": montrer, cacher, la sexualité comme rite de passage**

Mendès-Leite Rommel <sup>1</sup>

1 : Centre Max Weber (CMW)  
*Université Lumière Lyon 2*

à venir

# Percevoir et être perçu : subjectivités dans l'interprétation ethnographique

Carbonne Natacha <sup>1</sup>, Weber Rebecca <sup>2</sup>

1 : Mare Nostrum

\*

Université de Perpignan

2 : Centre de Recherches en Psychopathologie et Psychologie Clinique (CRPPC)

\*

Dans cette table ronde, nous évoquerons l'intérêt et les difficultés de la méthode ethnographique dans le cadre de l'enquête s'intéressant au genre et à la violence dans les institutions scolaires et éducatives.

L'ethnographe ne peut travailler qu'à partir d'un rôle social accepté par les acteurs : il parle sans parler, son hexis corporel fait que les observés se représentent une certaine image de l'observateur et vont adopter leurs comportements en fonction de ces signes socialement pertinents. 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 ?

Cette assignation de la part des enquêtés agit sous forme d'éprouvés subjectifs chez les enquêteurs, éléments qui deviennent partie intégrale des données recueillies. Dans quelle mesure est-ce qu'ils informent l'équipe sur la dynamique du terrain ? En effet, le travail de partage des observations doit être considéré 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'arrière fond des données est structurée par un double niveau de subjectivité : être perçu influe sur sa perception en tant qu'observateur, et percevoir, c'est déjà interpréter.



# Violence et genre à l'école. Ethnographie des faits de violence dans un collège de province.

Poutrain Véronique <sup>1</sup>

1 : Laboratoire GeFem (Genre, Femmes, Méditerranée - UMR Telemme, MMSH Aix-en-Provence)

\*

L'objectif de cette communication est de décrypter la violence genrée à l'école. Il s'agit de tenter de saisir autant les faits de violence graves, qui font l'objet d'un traitement disciplinaire, que la violence diffuse, mais bien réelle, qui ponctue la vie d'un établissement. Cet article se base sur une enquête participante de type ethnographique dans un collège de province classé en zone d'éducation prioritaire alors que j'occupais un poste de CPE (conseillère principale d'éducation) durant deux années consécutives (de 2008 à 2010).

Les recherches en sociologie de l'éducation ont ainsi permis de circonscrire le phénomène de la violence à l'école. On sait, désormais, que la violence, qui n'est pas récente, ne peut se restreindre aux actes de violence physique. Elle est dépendante des valeurs, des codes sociaux et des fragilités personnelles tout comme elle peut s'exercer sans qu'il y ait pour autant délits. Elle est omniprésente au quotidien et se caractérise par la répétition (Debarbieux, 1999). Il importe donc de donner une définition large de la violence et de considérer aussi bien les faits graves de violence que les comportements agressifs répétés. Toutefois, appréhender la question de la violence à partir de la focale du genre est chose d'autant plus difficile qu'il est nécessaire de distinguer les violences dites « explicites » (agressions, attouchements, etc.) des violences sexistes dites « implicites », c'est-à-dire « celles qui relèvent de notre culture, qui sont enracinées dans les représentations séculaires du féminin et du masculin, celles qui véhiculent des stéréotypes (ouvrages, discours, différences d'attitude) d'autant plus accréditées qu'elles sont légitimées par la confiance de principe accordée à l'institution chargée de former et d'instruire » (Belloubet-Frier, Rey F 2002 : 225). A ce titre, la définition proposée par Debarbieux nécessite d'être complétée si nous voulons prendre en compte les violences « implicites » qui ne peuvent émaner d'une simple quantification des faits graves de violence ou des enquêtes de victimisation. De la même manière qu'il est difficile de transposer les théories de production/reproduction des inégalités sociales pour expliquer la production/reproduction des inégalités entre les hommes et les femmes (Duru-Bellat, 2008), il en va de même à propos de la violence abordée à partir de la focale du genre.

Cette communication, fondée sur une enquête ethnographique menée dans un collège de province se situant dans une ville de l'académie de Strasbourg, se propose de dessiner les contours d'une violence genrée « explicite » et « implicite ». Il s'agira de montrer que les formes de violence sont bien plus multiformes encore que l'on pourrait le croire de prime abord et que la fabrication des normes de genre est elle-même empreinte d'une violence symbolique qui s'exerce sur les filles. Dans un premier temps, nous proposerons une analyse à partir de la quantification des faits de violence en fonction du sexe pour, dans un second temps, à l'aide de données plus qualitatives, appréhender une violence plus insidieuse. La quantification des faits de violence en fonction du sexe fait apparaître une asymétrie sexuée ; l'analyse de données qualitatives permet, quant à elle, d'appréhender une violence symbolique qui s'exerce majoritairement sur les filles.

Les différentes manifestations de la violence chez les garçons et les filles ne doivent pas nous conduire à penser que les garçons seraient « naturellement » plus violents que les filles, car chacun est déjà engagé dans la construction d'un rôle social défini et il existe différentes formes de violence et pas seulement les violences déclarées et répertoriées. Pour repérer cette autre violence plus discrète, presque imperceptible par les acteurs eux-mêmes, il est nécessaire de porter son attention sur toutes les formes de violence, qu'elles soient explicites ou implicites. A ce titre, cela implique de considérer les agressions sexistes comme d'authentiques violences. Cette démarche suppose de ne pas s'intéresser à la seule violence répertoriée ou ressentie, mais à mettre aussi l'accent sur des formes de violences plus discrètes et souvent sous-estimées car plus microscopiques ou plus intériorisées. Les enjeux sont majeurs car ne pas les prendre en compte, sous prétexte qu'elles sont difficilement quantifiables, contribue à les banaliser et à les rendre invisibles.

# **Violence de genre en milieu scolaire en Afrique : des enjeux définitionnels entre normes, perceptions et opérationnalisation**

Hofmann Elisabeth <sup>1\*</sup>

1 : Université Bordeaux 3, UMR CNRAS LAM

\* : Auteur correspondant

Fondé sur une analyse de la littérature, un début de travail de terrain au Bénin (avril 2013) qui sera approfondi en janvier 2014 et l'expérience du projet violence de genre en milieu scolaire (VGMS) au sein de Genre en Action (travail de lobbying et de renforcement des compétences des acteurs de la lutte contre les VGMS en matière de recherche et de collecte de données), cette communication s'inscrit dans des recherches menées dans le cadre du projet de recherche LAM « Géopolitique de l'école en Afrique de l'Ouest ».

La violence de genre en milieu scolaire est comme un « secret de Polichinelle » en Afrique : les différentes parties prenantes du système scolaire s'accordent qu'elle existe, mais elle reste très peu visible. Considéré parfois comme un épiphénomène ou comme un fait « banal », elle est traitée comme non-prioritaire dans un contexte où la scolarisation des enfants n'est toujours pas universelle et où la qualité de cette scolarisation est fortement en cause aujourd'hui. De surcroît et malgré des engagements pris par les gouvernements des pays de l'Afrique de l'Ouest et du Bénin en particulier, la violence ? en général - reste très répandue au milieu scolaire et fait partie des méthodes pédagogiques « normales ».

Mes recherches sur les VGMS se heurtent donc à des problèmes définitionnels que je souhaite explorer et partager dans cette communication.

Le premier axe concerne la position des VGMS dans le chevauchement de thématiques complexes : violences, genre et même milieu scolaire (enceinte de l'école, mais aussi les alentours, le chemin vers l'école, le domicile des enseignants, etc.), avec des sous-catégories qui doivent aussi être délimitées : violences de genre, violences homophobes, violences sexuelles, etc.

Le deuxième axe insiste sur les tensions entre les injonctions ? « normes » ? en la matière, leur contextualisation et les perceptions des actrices et acteurs concernés, et notamment des élèves, filles et garçons. Les conventions internationales sur les droits des enfants et le genre ainsi que les conditionnalités des financements internationaux créent un discours et un cadre législatif et réglementaire qui est souvent très éloigné des réalités de terrain. Les aspects culturels, les pratiques courantes, les attitudes vis-à-vis des rapports de genre, de la sexualité et de la violence pèsent très fortement sur les perceptions de ce qui est considéré comme une violence de genre par les auteurs, les victimes et d'autres parties prenantes.

Concrètement, pour mener des recherches sur les VGMS en Afrique de l'Ouest, ces enjeux complexifient la délimitation précise de l'objet de recherche VGMS. Au-delà des implications pratiques, se posent des questions riches sur le risque d'éthnocentrisme, la posture et le positionnement du ou de la chercheur-e et sur le caractère situé des savoirs générés.

# La production sociale des violences en milieu scolaire en centrafricain : Une expression des différences entre les identités masculines et féminines

Mimche Honoré <sup>1\*</sup>, Tanang Tchouala Patrice <sup>1\*</sup>

1 : IFORD-Université de Yaoundé II

\* : Auteur correspondant

La problématique des violences en milieu scolaire est devenue ces dernières années une préoccupation politique, familiale et sociale majeure partout dans le monde et les révélations se sont accrues de manière significative dans divers pays, au Nord comme au Sud (Chemin, Drouet, Geoffroy, Jezequel, & Joly, 1995). De plus en plus, les élèves vivent des situations dramatiques qui peuvent avoir des incidences sur les trajectoires scolaires (Debarbieux, 1999). En 2006, le rapport du Secrétaire Général des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants fait état de nombreuses violences subies dans le cadre scolaire, tels que les châtimements corporels, les violences psychologiques, les brimades, les mauvais traitements et les violences sexuelles. Ainsi, l'école est aujourd'hui un bastion de violences entre les apprenants, les enseignants et les apprenants et entre les apprenants et le pouvoir qui recourt très souvent à la répression armée, notamment dans les universités africaines (Lanoue, Azoh et Tchombé, 2009). Loin d'être des lieux sûrs d'apprentissage, où la bonne conduite, le savoir et le savoir être sont enseignés, où filles et garçons s'instruisent, se socialisent et développent leurs talents, les institutions scolaires sont souvent des espaces d'intolérance, de discrimination, et de violence dont les filles sont de manière disproportionnée les victimes. Le quotidien de nombre d'enfants scolarisés reste en permanence rythmé par l'intensité et la diversité des actes de violences (Fortin, 2000 ; Blaya, 2006).

L'émergence d'un tel fléau traduit à la fois la dégradation de l'environnement scolaire, mais également celle des indicateurs de qualité en milieu scolaire, si l'on considère que l'enfant qui fréquente une école a droit à un environnement favorable aux apprentissages. Parmi ces violences, celles qui sont liées au genre revêtent des formes diverses en milieu scolaire : viols, sévices sexuels, harcèlement sexuel, stéréotypes sexistes, utilisation d'un langage humiliant envers les filles, assignation des filles à des tâches de nature domestique à l'école, mais également des relations sexuelles économiquement forcées ou transactionnelles qui s'apparentent très souvent au phénomène d'exploitation sexuelle des enfants. Par ailleurs dans certains pays d'Afrique subsaharienne, les mariages forcés et les grossesses précoces contribuent largement à exclure les jeunes filles de l'école durant leur carrière scolaire. Cependant, peu de chercheurs ont investi ce champ (Lanoue, 2006). La prise en compte des violences basées sur le genre (VBG) dans les écoles en tant que fait de société est relativement récente en Afrique. C'est pourquoi elle se constitue en objet de sciences sociales, inscrit dans la problématique des sciences sociales (Jaspard, 2005, p.4).

Compte tenu de ce qui précède, l'analyse des violences basées sur le genre en milieu scolaire suscite un certain nombre de questionnements : que recouvre ce concept ? Comment identifier les actes de violence basée sur le genre en milieu scolaire ? Comment les garçons et les filles vivent-ils/elles les violences en milieu scolaire ? Comment les violences entre pairs engagent la masculinité ou la féminité ? Quelle est la place des violences sexuelles dans les types de violence subie par les élèves/étudiants ? Voilà les questions autour desquels s'articule cette étude qui permet d'analyser les visages du phénomène et leur caractère éventuellement genré. Il s'agit donc de comprendre non seulement qui est victime ou agresseur mais comment on l'est (Romito, 2007). Cet article s'articule autour de cinq parties dont la première tente de fournir des éléments conceptuels pour la mesure et l'analyse des VBG en milieu scolaire à partir de l'exemple centrafricain. La deuxième renseigne sur les visages du phénomène à travers son ampleur et le profil des victimes selon le sexe, La troisième présente les actes de violences qui sont répandus en milieu scolaire. La quatrième porte les auteurs et les recours alors que la cinquième examine les sens sociaux de ce phénomène, en terme de rapports sociaux de sexe. Ces articulations permettent de construire la vulnérabilité en terme de rapport de genre, c'est-à-dire de voir comment les filles/femmes et les garçons/hommes sont selon leur identités sexuelles affectées par ce fléau social. Cet article tente, à partir de l'exemple centrafricain, de montrer que les violences basées sur le genre en milieu scolaire sont à la fois révélatrices de la subordination des filles dans la société et donc de la reproduction de ces stéréotypes en milieu scolaire, mais également que la

vulnérabilité des élèves est l'expression de la perpétuation des inégalités sociales en milieu scolaire, c'est-à-dire qu'on peut y lire un des principes organisateurs des hiérarchies à l'école.

# Adhésion aux stéréotypes sexués et violence à l'école élémentaire (cycle 3)

Jarlégan Annette <sup>1\*</sup>, Rubi Stéphanie <sup>2\*</sup>

1 : Université de Lorraine, LISEC EA 2310,

\*

2 : Université Bordeaux 3, LACES EA 4140

\*

\* : Auteur correspondant

Toutes les recherches nationales et internationales sur les faits de violence à l'école désignent les garçons comme étant les premiers auteurs des faits de violence mais aussi les premières victimes. De plus, le sexe différencie certaines formes de violence et la participation des filles, sans être inexistante, est ainsi bien moindre pour diverses catégories telles que le port d'armes (Lane, Cunningham & Ellen, 2004), les bagarres (Artz & Riecken, 1994), le racket (Debarbieux, 1999), les coups donnés (Choquet, Hassler & Morin, 2005). Les filles exercent des formes de violences plus indirectes, usant ainsi plus souvent des moqueries de la dissémination de rumeurs ou des formes de rejet ou d'ostracisme de leurs pairs. Les garçons sont plus souvent victimes de leurs comparses de même sexe alors que les filles sont susceptibles d'être victimes d'agresseurs de l'un ou l'autre sexe (Rubi & Jarlégan, 2013). La socialisation sexuée et le genre sont des facteurs opérants pour expliquer la plus forte proportion de garçons dans la commission d'actes violents. L'adhésion aux stéréotypes sexués est alors susceptible de constituer un marqueur de cette socialisation sexuée, de la constance de genre (Kohlberg, 1966).

Les données mobilisées de façon secondaire dans cette communication sont issues d'un dispositif empirique réalisé dans huit académies au cours de l'année 2010 dans le cadre d'une « Enquête nationale sur le climat scolaire et les victimations subies en écoles élémentaires » conduite par l'Observatoire International de la Violence à l'École et l'Unicef sous la direction d'Eric Debarbieux (OIVE) et de Georges Fotinos (UNICEF)[1]. Elle porte sur 12326 élèves de cycle 3 (CE2, CM1, CM2) appartenant à 157 écoles qui présentent des caractéristiques variées de taille et d'urbanisation. Au total, ce sont 6228 garçons (50,5%) et 6054 filles (49,1%) qui ont participé à cette enquête qui repose sur un questionnaire de « victimation et climat scolaire » et qui comporte soixante-deux questions réparties en différentes thématiques.

Il s'agira, dans cette communication, d'examiner dans quelle mesure le degré d'adhésion aux stéréotypes sexués et la propension à mettre à distance les assignations de sexe peuvent renforcer ou atténuer des crispations sexuées et jouer alors un rôle dans la commission d'actes violents à l'école. Dans cette perspective, les données relatives à l'adhésion aux stéréotypes seront exploitées, dans un premier temps, de manière descriptive. Cette adhésion est mesurée à partir de questions organisées en trois axes : l'opinion favorable ou défavorable à des affirmations stéréotypées sur les sexes, l'affirmation ou le déni de pratiques stéréotypées, l'opinion favorable ou défavorable à la mixité. Ces données seront ensuite mises en relation avec les déclarations victimaires des élèves (violences verbales, violences physiques, violences à connotation sexuelle, extorsions), avec les déclarations relatives à leur participation à des « jeux dangereux » (foulard, cannette) et enfin avec les indicateurs concernant le nombre et le sexe des « agresseurs ».

[1] Nous remercions Eric Debarbieux pour avoir mis à notre disposition l'ensemble des données de l'enquête nationale. Nos remerciements vont également à nos collègues enseignants-chercheurs des académies d'Aquitaine, de Clermont-Ferrand, de Dijon, de Lille, de Lyon, de Nice et de Paris qui ont mis en place sur leur terrain respectif le même dispositif que celui que nous avons personnellement conduit dans l'académie de Nancy-Metz. Nous adressons également nos sincères remerciements aux enseignants qui nous ont reçus dans leurs classes.

# Genre et violence dans l'enseignement agricole

Dahache Sabrina <sup>1</sup>

1 : Dynamiques Rurales CERTOP, Pôle SAGESSE Université Toulouse 2 - Le Mirail

\*

Les dispositifs de prise en charge des déviances féminines et masculines dans l'enseignement agricole sont structurés par les représentations dominantes fondées sur la norme d'intégration différenciée des filles et des garçons dans les espaces de formation mixtes et non mixtes. Ces référentiels articulent plusieurs niveaux de perceptions qui correspondent aux processus de hiérarchisation, de normalisation et de marginalisation des discriminations et des violences liées au genre. Cette communication propose une analyse des décalages entre les diagnostics et les orientations effectuées par les acteurs institutionnels ? et les expériences des élèves qui sont déterminées par le jeu complexe des conditions de formation et de socialisation. Une première partie sera consacrée à l'étude des différences dans l'appréhension des déviances féminines et masculines, et de l'incidence des catégorisations de genre dans l'ajustement des logiques institutionnelles. Nous analyserons ensuite les expériences des discriminations et des violences liées au genre des filles et des garçons situés dans des formations professionnelles mixtes et non mixtes, ainsi que leurs perceptions des dispositifs de prise en charge des relations entre élèves à la lumière de leurs situations et de leurs vécus. Cette approche comparative permettra d'appréhender la manière dont les déviances féminines et masculines sont produites, reproduites et potentiellement remises en cause quand l'ordre de genre perd son unité et de son ancienne légitimité.

Cette communication s'appuie sur des enquêtes sociologiques réalisées auprès des élèves de l'enseignement agricole dans le cadre d'un Doctorat sur la féminisation des formations professionnelles et d'une recherche post-doctorante qui constitue une contribution à l'évaluation des dispositifs publics pour l'égalité des chances. Articulées autour d'une problématique qui prend en compte la consubstantialité du genre (Kergoat, 2000) et les différentes dimensions de ce système (structurelle, symbolique, identitaire) dans l'étude des modes de socialisation et de scolarisation, ces recherches mobilisent des méthodologies qualitatives et quantitatives.

“

**1.B. Quel sens pour les élèves, quel sens pour  
les adultes?**

”

# **Des garçons ? immatures ? et des filles ? qui aiment ça ? ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée**

Collet Isabelle <sup>1\*</sup>

1 : Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants, Groupe Relations Interculturelles et Formation des Enseignants ? Genre et Education (Grife-ge)

\* : Auteur correspondant

Quand la mixité s'installe dans les années 1960, on imagine qu'elle va permettre de neutraliser la différence entre les sexes. Aujourd'hui, les établissements scolaires se désengagent de la gestion de la mixité, laissant certains élèves prendre eux/elles-mêmes en charge les rapports sociaux de sexe au moyen de la violence de genre.

Porté-e-s par une culture juvénile hyper-sexualisée et codifiée, laissé-e-s seul-e-s face aux normes du genre, des adolescent-e-s deviennent dans leur établissement scolaire des gardien-ne-s du genre.

Notre recherche (Collet, 2013) a été réalisée dans un collège de Zone d'éducation prioritaire situé dans une banlieue populaire où vivent de nombreuses populations migrantes. La méthode choisie pour approcher notre terrain se place dans la lignée des travaux qui s'intéresse à l'effet établissement considéré «un acteur social doué d'une certaine autonomie, capable d'analyser sa situation et de mettre en oeuvre des stratégies» (Carra & Faggianelli, 2003, p. 216). Nous nous sommes concentrées sur les classes de quatrième.

Tout d'abord, lors d'une animation appelée le « Rempart des idées reçues » (Marro, 2011), les 13 garçons et les 6 filles d'une classe de 4e ont été amené-e-s à travailler sur les descripteurs qu'ils et elles pourraient utiliser pour qualifier l'autre groupe de sexe. Puis, il leur a été demandé d'indiquer lors d'un débat si ces descripteurs étaient, selon eux, des compliments, reproches ou insultes. Le débat a été filmé et retranscrit. En parallèle, 2 entretiens semi-directifs de 45 minutes auprès de groupes non mixtes ont été réalisés avec des élèves de 4e. Enfin, un questionnaire sur l'homophobie a été proposé dans quatre classes de 4e regroupant 35 filles et 41 garçons (Aebischer & Laigneau, 2011). Ce questionnaire portait sur les attitudes homophobes (émotions et croyances) ainsi que sur les comportements homophobes (actes et paroles).

L'analyse de notre corpus nous donne à voir une mixité «en panne». Prétextant l'immaturité, des garçons s'attachent à ne pas éprouver d'empathie envers les filles et les garçons jugés féminins afin de pouvoir exercer à leur dépend 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».

Il nous apparaît que seule une mixité réfléchie, travaillée en classe, offrant un cadre contrôlé et sécurisant peut autoriser des comportements moins normés, ouvre le débat entre garçons et filles et permet de recréer le lien d'empathie nécessaire pour aller à la rencontre de l'autre.



# Représentations de la violence chez les adolescentes et les adolescents en France et en Algérie

Ghedir Said<sup>1</sup>, Regnault Elisabeth<sup>2</sup>

1 : Laboratoire Culture, société, santé, sport, Université Franche-Comté

\*

2 : Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg

\*

Notre communication traitera de la perception de la violence chez des adolescentes et adolescents en France à Strasbourg et en Algérie à Constantine en prenant en compte la variable genre et les normes sexuelles et familiales qui s'inscrivent dans un contexte culturel particulier. C'est l'approche compréhensive en éducation comparée qui est utilisée, c'est-à-dire une approche où la comparaison ne consiste pas en des descriptions et prescriptions mais en une compréhension des acteurs et leurs comportements (Malet, 2005 ; Regnault, 2013).

De nos jours, la question de la violence scolaire prend, et continue à prendre, une place de plus en plus importante dans notre vie quotidienne. Des recherches internationales, en particulier en Amérique du Nord (Kann et al., 1995), révèlent que ce phénomène est fortement genré, avec une prédominance des garçons sur les filles tant comme auteurs que comme victimes, ce qui perturbe énormément la relation pédagogique et éducative au sein de l'école.

En France et en Algérie, en dépit du retard en matière de pénétration du concept de genre dans le champ scientifique, les enquêtes de victimation effectuées par Debarbieux (UNICEF, 2011) et par Ghedir (2013) ont montré l'existence d'une violence sexuée au sein des établissements scolaires français et algériens. Quelle est la réalité de cette violence ? Comment expliquer une telle asymétrie sexuée ? Et au-delà de celle-ci, quel est le rôle éventuel de l'école dans le développement des violences sexistes ?

Partant de ces questions préoccupantes, la présente recherche se propose de contribuer à une meilleure compréhension du phénomène de violence sexiste. L'enjeu est de saisir comment, et sous quelles formes, celui-ci se produit au sein des établissements scolaires.

Au carrefour des enjeux liés à la nature biologique qui pourraient conditionner les comportements des garçons et des filles au moment de leur construction identitaire et pubertaire, au vécu familial de ceux-ci (absence d'un modèle d'identification, conformité aux attentes des parents), au contexte scolaire (rapport à l'autorité, hostilité à tout système de discrimination positive) et à la situation socio-économique de leurs familles, ce phénomène

se caractérise par son inscription dans une tendance comportementale plus générale et à des références culturelles fondant des différenciations entre les hommes et les femmes.

Sur le plan méthodologique, la population ciblée est l'adolescente et l'adolescent en collège (11-15 ans). Une étude a déjà été menée en Algérie (Ghedir, 2013) où, à travers une démarche qualitative, des représentations de quelques violences sexistes ont été recueillies et une analyse de contenu catégorielle sera réalisée afin d'extraire la dimension genre et culture. Outre cet aspect, cette recherche tentera de dégager quelques pistes de réflexion autour d'une recherche plus approfondie sur le lien entre l'école et leurs manifestations (de quoi ?), dans le souci de démontrer l'influence du contexte scolaire sur les postures de socialisations (relégations, réponses, violences extra-scolaires, expressions collectives).

Concernant la France, des entretiens seront réalisés dans des collèges strasbourgeois avec la grille d'entretien utilisée en Algérie afin de respecter la comparabilité méthodologique.

# Valorisation de la force physique et normes de féminité dans les milieux populaires, une ethnographie scolaire

Beunardeau Pauline <sup>1</sup>

1 : Centre de Sociologie des Pratiques et des Représentations Politiques (CSPRP), Université Diderot, Paris 7

\*  
Nous nous proposons de présenter les résultats d'une recherche anthropologique portant sur les élaborations culturelles telles qu'elles sont mobilisées par les adolescents des milieux populaires pour donner collectivement un sens aux expériences scolaires. La restitution visera en particulier à décrire et interpréter l'usage de la violence physique dans le cadre des «cultures somatiques» (Boltanski, 1971) façonnées et transmises durant le processus de socialisation entre pairs. Durant deux années scolaires, dans une démarche ethnographique proche de «l'observation flottante» préconisée par Colette Pétonnet, nous nous sommes laissés absorber par le quotidien d'un collègue du 14<sup>e</sup> arrondissement classé «sensible»[1]. La construction de la relation ethnographique avec les élèves nous a conduits à faire l'expérience directe des contacts physiques brutaux et à explorer le sens qu'ils prennent dans l'établissement des liens de sociabilité juvénile et dans le rapport à l'institution scolaire.

La communication se donne deux objectifs principaux :

1. Décrire les manifestations de violence physique que nous avons pu observer parmi les filles, aussi bien entre elles que dans leurs rapports avec les garçons. Nous ferons part des codifications que nous avons dégagées de ces interactions violentes («répertoires physiques» mobilisés (Le Breton, 1992), régulation des échanges brutaux par le groupe de pairs...) analysées en tant que « techniques du corps» (Mauss, 1950) faisant l'objet d'un véritable processus d'apprentissage par les pairs. Pour les collégiennes enquêtées, se battre, se défendre, prendre l'ascendant dans les espaces de la classe et de la cour sont autant de manières de manifester une esthétique et une économie corporelles qui rompent avec les stéréotypes de genre véhiculés par l'institution scolaire. Nous interrogerons l'incidence de cette valorisation de la force physique parmi les filles sur les rapports de genre et les identités sexuées.

2. Inscrire l'analyse de cette culture somatique genrée dans le cadre des rapports conflictuels que les élèves entretiennent avec l'institution scolaire. Nos observations montrent que le paradigme du choc des cultures couramment mobilisé[2] est insuffisant pour expliquer les décalages normatifs relatifs aux usages de la violence, d'autant plus valorisés parmi les élèves qu'ils sont condamnés par les agents scolaires. Ainsi, nous analyserons le rejet manifesté parmi les collégiennes des classes populaires vis-à-vis des exigences scolaires relatives aux comportements des « jeunes filles » et le détournement des sanctions en rites consacrant des transgressions valorisantes auprès du groupe de pairs.

## Bibliographie

Luc Boltanski, « Les usages sociaux du corps »,Annales. Économies, sociétés, civilisations, 26 (1), 1971, pp. 205-233.

Pierre Bourdieu,La domination masculine, Paris, Seuil, 1998..

David Le Breton,La sociologie du corps, Paris, PUF, 1992.

Marcel Mauss, « Les techniques du corps »,Sociologie et anthropologie, Paris, PUF, 1950.

[1] La position d'ethnologue s'est construite à partir d'une insertion au sein d'une classe de 3e comprenant 23 élèves (année 2009-2010), puis d'une classe de 5e composée de 21 élèves (année 2010-2011), à raison d'un accompagnement de 20 heures par semaine. Les échanges réguliers et les activités partagées ont permis d'accéder aux réseaux d'interconnaissances de ces deux groupes d'âge référents et d'élargir ainsi le champ de connaissance du terrain. Les analyses sont principalement le fruit de ces interactions quotidiennes.

[2] Voir par exemple l'ouvrage de David Lepoutre,Coeur de banlieue. Codes, rites et langages, Paris, Odile Jacob, 1997 ou son expression la plus aboutie dans l'ouvrage de Sébastien Peyrat, Boris Ozbolt,La guerre des normes, Enquête au coeur des collèges de cités difficiles. Paris,

L'Harmattan, 2007.

# Maltraitements entre pairs : quelques redondances interactionnelles spécifiques aux groupes de sexe féminin.

Quartier Marie <sup>1\*</sup>

1 : Centre de Recherche sur l'Interaction et la Souffrance Scolaire (CRISS)  
12, place Lieutenant Morel, 69004 LYON  
[www.souffrance-scolaire.fr](http://www.souffrance-scolaire.fr)

\* : Auteur correspondant

Après une brève introduction sur la vision systémique de l'école de Palo Alto, la communication abordera un phénomène interactionnel courant dans les groupes de filles, celui de l'exclusion. A l'inverse des groupes de garçons où la violence s'exprime fréquemment sous une forme physique, les groupes de filles voient souvent la maltraitance apparaître sous une forme plus insidieuse à travers le mécanisme d'exclusion de l'un des membres, qui est rejeté puis réintégré épisodiquement. Si les injures ou les coups peuvent objectivement être reconnus comme des actes violents, la manière dont les filles, réunies autour d'une « populaire », peuvent exclure une des leurs, manifeste une forme de violence difficilement condamnable car souvent réalisée avec une certaine élégance formelle. Il n'empêche que pour la jeune fille concernée, la souffrance est telle qu'elle peut engendrer de l'anorexie, du décrochage scolaire, ou quelque autre symptôme de dépression, sachant que l'appartenance au groupe contribue fortement à la construction de l'identité féminine.

Ce phénomène de la « popularité » dans les groupes d'adolescents fonctionne sur le mode d'une schismogénèse complémentaire (Gregory Bateson, 1935). La personnalité la plus « populaire » du groupe doit en permanence maintenir cette position haute, en élaborant des stratégies relationnelles impliquant nécessairement la connivence de la majorité dans l'humiliation d'un tiers.

Selon les cas, la supériorité de la fille « populaire » se maintient grâce à des stratégies relationnelles de l'ordre de l'intimidation ou de la séduction.

Dans le premier cas, l'émotion sous-jacente aux tentatives de solution de l'adolescente maltraitée est la peur. Exemple de Charlotte [1], régulièrement rejetée du groupe puis réintégrée, sans raisons objectives. Dans le second cas, l'émotion sous-jacente est le plaisir. Exemple de Chloé, qui a tellement besoin d'attirer la bienveillance d'Anaïs, qu'elle va jusqu'à s'inventer une leucémie pour maintenir la relation.

Le contexte entretient ces mécanismes interactionnels. Les parents favorisent la vulnérabilité de leurs enfants en les soumettant très jeunes à des injonctions paradoxales du type « fais-toi des amis, sois bien intégré ». C'est un phénomène de société qui s'est amplifié et qui est peut-être dû à l'hyper-connexion des adultes eux-mêmes, soucieux d'optimiser leur réussite sociale par un réseau de relations efficaces. Par ces injonctions, les parents commettent une erreur de niveau logique, l'amitié ne pouvant être que la « qualité émergente » d'une relation, mais ce faisant ils favorisent l'exacerbation du phénomène de la « popularité » et les ravages relationnels qu'il provoque. Notons que lorsqu'une jeune fille est aux prises avec ce genre de souffrance, au point d'élaborer des tentatives de solution extrêmes (mythomanie, troubles obsessionnels...), ces mêmes adultes ne comprennent pas toujours l'émotion qu'elle traverse et en critiquent le caractère excessif.

Les solutions à ce type de souffrance relationnelle devront donc tenir compte non seulement des émotions en jeu, mais aussi du mécanisme de schismogénèse complémentaire afin de ne pas l'amplifier. En effet, si on lui apporte une aide en intervenant à sa place dans l'interaction qui la fait souffrir, on ne fait que renforcer cette escalade complémentaire qui fragilise l'adolescente.

[1] les prénoms des jeunes filles ont été modifiés

# **Les violences basées sur le genre en milieu scolaire Sénégalais: résultat d'une transposition des stéréotypes de genre d'un milieu de socialisation primaire dans un milieu de socialisation secondaire**

Ba Alpha <sup>1</sup>, Diop-Sall Fatou

1 : Groupe d'Etudes et de Recherches Genre et Sociétés (GESTES)

Au Sénégal, à l'image de la plupart des pays, les violences basées sur le genre (VBG), ont longtemps été confinées dans la sphère privée, domaine au sein duquel, l'État et les pouvoirs n'interviennent qu'exceptionnellement, s'il interfère avec le domaine public notamment par des troubles à l'ordre public. Ceci explique souvent que les services de sécurité dont la police ont tendance à se représenter cette forme de violence comme relevant du domaine privé, donc traditionnellement protégé de l'intervention étatique. Diverses formes de violences existent un peu partout au Sénégal parmi lesquelles l'humiliation, le harcèlement, les mutilations génitales, ou encore les violences conjugales et les mariages précoces.

Cependant il y a eu une évolution positive dans la mesure où les VBG sont désormais dénoncées et assumées comme un problème de société et une thématique de recherche scientifique. Des avancées ont été observées au niveau des actes posés par les pouvoirs publics durant les dernières décennies. Mais des efforts restent à fournir pour une capitalisation par tous les acteurs impliqués dans la prise en charge et la prévention des violences (milieu médical, judiciaire, police, familles, organisations de femmes, autorités...).

Pour autant, cette conscientisation demeure inégale. Les différents acteurs impliqués dans la prise en charge sociale de la problématique n'ont pas le même niveau de conscientisation, en dépit de la nécessité reconnue à l'échelle internationale de la prise en charge simultanée de ces VBG à différentes échelles et dans toutes les sphères de la société, en commençant par les communautés de base (Résumé Exécutif, Rapport du Rapporteur Spécial sur les Violences contre les femmes; janvier 2003).

Au Sénégal, cet engagement s'est traduit par l'élaboration d'une législation abondante inspirée d'abord par les textes internationaux. Il en est ainsi de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1945) qui affirme le principe d'égalité et de la non-discrimination, ou encore la Convention sur l'Élimination de toutes les Formes de Discrimination à l'Égard des Femmes (CEDEF). Il s'agit ensuite du Protocole de la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples relatif aux Droits de la Femme en Afrique qui va dans le même sens. Cependant, malgré ces efforts consentis ces dernières années en termes de lutte pour l'éradication des VBG, il est unanimement reconnu que de facto, les femmes subissent encore les actes de violence de nature et de formes diverses et que ces violences sont systématiques et récurrentes (UNFIEM, 2008) [1]. La ratification de la plupart des conventions internationales relatives à la protection contre les VBG et l'adoption de lois sanctionnant diverses formes de violences faites aux femmes n'ont pas changé les pratiques.

En outre, même si les victimes de VBG, qui par ailleurs restent faiblement connues, sont en principe légalement protégées, du fait de plusieurs facteurs et pesanteurs, elles ne font pas recours aux structures formelles de justice et de protection civile. Peu de connaissances sont disponibles pour le cas du Sénégal sur les stratégies de recours des victimes pour prévention et protection. Dans ce pays, la violence à l'égard des femmes trouve son origine dans les rapports de force historiquement inégaux entre hommes et femmes et que toutes les formes de violence à l'égard des femmes nuisent grandement à leur aptitude à tirer parti de leurs capacités. Au Sénégal, des différentes tranches d'âge, les femmes, très jeunes, jeunes et moins jeunes, sont les plus nombreuses à être victimes des violences physiques et verbales ou psychologiques que les hommes (UNIFEM, 2008). Ces comportements vont du viol aux injures en passant par le dénigrement. Même si les études menées à l'image de celle de l'UNIFEM n'ont pas effectué une désagrégation selon l'âge, la presse rapporte tous les jours des abus et violences à l'endroit de jeunes femmes et des jeunes filles surtout en milieu scolaire. Cette situation interpelle au plus haut point la puissance publique mais aussi tous les autres acteurs de la société.

Ces violences sont multiples et de plusieurs ordres : physiques, psychologiques, économiques, politiques, etc. Elles prennent plusieurs formes : insultes, bastonnades, blessures, harcèlement sexuel, viol, etc. Elles posent de sérieux problèmes de sécurité et voire de survie pour les victimes. Les conséquences de la violence sont très lourdes sur le plan humain, social et économique, tant pour les femmes qui la subissent que pour l'ensemble de la société. Il apparait ainsi que la famille, le foyer, le lieu de travail, l'école constituent les espaces où s'exercent les VBG. Mais comment cela se manifeste en milieu scolaire et quelles sont les causes et les conséquences de ces violences sur le monde académique au Sénégal? C'est autour de ces questions et d'autres que nous allons interroger dans cette présentation. Si le milieu scolaire est un lieu de socialisation secondaire, il reste que les VBG qui s'y produisent sont sous-tendues par les inégalités de genre. Dans le contexte des inégalités entre les sexes, la vulnérabilité des femmes est liée à leur position sociale subordonnée à celle des hommes. La violence est une illustration de ces constructions de relations, où le pouvoir et l'autorité sont déterminés historiquement par les rapports sociaux de sexes. Ainsi la violence n'est pas un phénomène isolé, puisque elle est étroitement liée aux normes, valeurs et pratiques socioculturelles dans la famille et le groupe et au niveau des individus, le tout transposé dans le milieu scolaire sénégalais.

En partant des données récoltées dans le cadre d'une recherche en cours financée par le Centre de Recherches pour le Développement international, sur les Violences basées sur le Genre au Sénégal, nous tenterons de montrer comment se produisent les violences dans le milieu scolaire sénégalais, quelles en sont les causes et les conséquences? Comment la transposition des réalités socioculturelles des familles au sein de l'espace scolaire participe à reproduire les inégalités de genre, et de toutes les formes de violences qu'elles engendrent.

[1]UNIFEM (2008) : Situation des violences basées sur le sexe au Sénégal : Régions de Dakar, Matam, Kolda, Tambacounda et Ziguinchor

# **Violences de genre, quel genre de violences? Eléments pour une approche contextualisante des violences genrées entre pairs en milieu scolaire.**

Mekideche Nadjet <sup>1\*</sup>, Mekideche Tchirine <sup>1\*</sup>

1 : Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement (CREAD)

\* : Auteur correspondant

Comment le contexte ? proximal/immédiat/micro-social - et distal/éloigné/macro-social - module-t-il les violences genrées entre pairs en milieu scolaire?

La variable genre exerce-t-elle un poids plus décisif sur les modalités de production, de ressenti et d'interprétation de la violence entre pairs que celle exercée par la variable contextuelle ? macrosociale, institutionnelle, situationnelle et interactionnelle? L'analyse proposée dans cette communication tente d'apporter des éléments de réponse au travers d'une approche contextualisante "éco-culturelle", élaborée sur la base des travaux de U. Bronfenbrenner, 1986; Super et Harkness, 1986; Troadec, 1998, 1999). Elle se base sur des résultats issus d'une étude de terrain sur la violence en milieu scolaire en contexte sociétal algérien, étude commanditée et financée par l'UNICEF, et réalisée par une équipe de chercheurs du Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement ? CREAD (T. Mekideche, N. Mekideche, M.Y. Ferfera et al.). Cette étude a été menée par enquête de victimisation et entretiens de groupe auprès d'élèves de 5ème année du cycle primaire, âgés de 10-11 ans, de collégiens de 8ème année du cycle moyen, âgés de 13-14 ans, et de lycéens de 2ème année du cycle secondaire, âgés de 17-18 ans; mais aussi de leurs enseignants, des directeurs des établissements scolaires concernés ainsi que de l'équipe administrative. L'approche interprétative contextualisante et différentielle de genre avait pour objectif - entre autres - de répondre aux questions globales suivantes: quels éléments contextuels suscitent l'interaction violente entre pairs, sur le moment même ou à plus long terme? Sous quelles formes se manifeste-t-elle? Qui en est à l'origine et qui en est victime(s): certain(e) s élèves, de certaines classes? Selon quelle spatialité et temporalité se présentent ces incidents au sein de l'établissement au cours de la journée et de l'année scolaire? L'étude se focalisait sur les descriptifs et les significations produites par les acteurs en les mettant en relation avec les deux niveaux majeurs du contexte social de production.

Un résultat global s'est dégagé, assez inattendu au regard de la littérature de recherche en ce domaine : une certaine convergence dans la description concrète de la nature, des motifs et auteur (e)s, de la spatialité et temporalité des faits de violence chez des acteurs aussi différents par le sexe, l'âge et le statut que le sont les élèves filles et garçons, les enseignants et les membres de l'équipe administrative.

La communication tentera de donner du sens à ces écarts de résultats entre études réalisées en milieu scolaire relevant de contextes sociétaux du nord vs contextes sociétaux du sud. Elle se focalisera sur l'interprétation du faible écart constaté entre les filles et les garçons, dans les descriptifs, vécus et ressentis de la violence entre pairs en milieu scolaire algérien.

Mots clef: violences, genre, milieu scolaire, élèves, pairs, contextualisation, approche écoculturelle, contextes sociétaux.

# Genre, stéréotypes sexués et enjeux de la violence à l'adolescence

Gavray Claire <sup>1</sup>

1 : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Institut des Sciences Humaines et Sociales. Université de Liège

\*

Trois types de résultats seront articulés pour discuter la question des liens entre genre et violence chez les adolescents.

Les premiers obtenus au départ des données belges de la recherche internationale de délinquance autorévélee montrent que si ce sont les mêmes mécanismes psychologiques et psycho-sociaux (insécurité plurielles, rapports négatifs aux différentes institutions sociales) qui interviennent sur la valorisation de la violence et à sa mise en oeuvre parmi les adolescents, le genre intervient au niveau des formes que revêtent ces pôles et la dynamique qui les relie (par ex plus de ressenti de discrimination des filles dans la sphère familiale, des garçons dans l'école et la société...).

Les seconds résultats issus d'une recherche pour l'Institut d'Egalité des Chances de la Fédération Wallonie-Bruxelles montrent que l'exposition à la violence à l'école comme auteur et victime est reliée de manière différente aux stéréotypes intériorisés par les filles et par les garçons à propos de leur propre groupe sexué.

Les troisièmes résultats sont issus d'une recherche qualitative effectuée portant sur les problèmes de discrimination et d'insécurité au sein d'écoles secondaires accueillant des publics précarisés. On peut voir comment les témoignages des jeunes interrogés rendent compte des rapports sociaux de sexe en action au sein et au départ de l'établissement scolaire.

Ces trois types de résultats nous obligent à articuler une réflexion en termes de rapports sociaux de sexe et de classe.



# Doing femininity, doing masculinity. Interethnic violence in the school environment

Sauer Birgit <sup>1\*</sup>, Ajanovic Edma <sup>1\*</sup>

1 : University of Vienna

\* : Auteur correspondant

Our paper draws on research conducted in five EU countries in the frame of the project «Children's Voices»[1] which aim was to identify the frequency, forms and factors of interethnic violence ? violence based on ethnicity, nationality, religion or skin colour ? in the school environment of 10-12 and 17-18 year old pupils. The paper aims to analyse the gendered dimension of interethnic violence between pupils and the intersection of gender and ethnicity. Our paper focuses less on the differences in the frequency of violent experiences between boys and girls but rather tries to analyse the different «options of action»[2] boys and girls refer to when participating in and experiencing violent situations. This leads to a discussion on the construction of 'masculinities' and 'femininities' ? in the countries under study ? and how these constructions are adopted in (and reinforced by) teachers' perceptions. Finally, the paper will discuss the different experiences of pupils with (interethnic) violence from an intersectional point of view. Our results imply that on the one hand the frequency and forms of interethnic violence experienced at school is determined by several factors, namely age, gender and to a less extent ethnicity/nationality. On the other hand we found out that interethnic violence has to be contextualized in the dynamics of violence: Violent situations in the school environment (disputes/fights about a lost soccer match e.g.) might provoke interethnic violent (verbal) practices. During violent processes, for instance, pupils insult each other by referring to the respective ethnicity or nationality or also bodily characteristics. In this regard it is interesting that these attributions or stereotypes often differ with respect to ethnicity and gender. At the same time violent practices are practices of doing gender. Hence, interethnic violence is related to gendered stereotypes, which differ in our country sample. Interethnic violence experiences of girls e.g. in Austria, England or Slovenia are often in the context of them being 'Muslim girls' and wearing a hijab. On the other hand boys' experiences for instance in Slovenia ? who or whose parents migrated from southern countries of Ex-Yugoslavia ? have to be located in the context of being 'southerners' ? boys with specific (bodily) characteristics and attributions (as e.g. always wearing a tracksuit).

[1] The project was funded by the EU's Fundamental Rights and Citizenship Programme. A quantitative and qualitative study was implemented in the EU countries Austria, Cyprus, GB, Italy and Slovenia. On the one hand more than 3500 pupils were asked to fill in a questionnaire and on the other hand we held 40 focus group discussions with pupils on their experiences with interethnic violence in the school environment. Furthermore, qualitative interviews with teachers and experts were conducted.

[2] Bereswill, Mechthild (2011): Gewalt-Verhältnisse. Geschlechtertheoretische Perspektiven. In: Kriminologisches Journal. Ausgabe 01. p. 18

“

**2.A. Masculinités, normes de genre,  
stéréotypes**

”

# Les «compétiteurs» et les «combattants» : des modèles de masculinités dominantes à la recherche de légitimité dans le contexte scolaire.

Joannin Delphine <sup>1\*</sup>

1 : laboratoire de recherche PRISSHM-SOI (EA. 3690) Université Toulouse III Paul Sabatier

\* : Auteur correspondant

Cette communication expose deux portraits de garçons se référant à des modèles de masculinité dominante ou «hégémonique» (Connell. R, 1995) mais privilégiant différents registres d'interactions. Nous analyserons les formes de violence mobilisées par les uns et les autres dans l'institution scolaire, ainsi que leur effet sur la construction du genre. Les données ont été recueillies à partir d'observations ethnographiques, réalisées dans une école aveyronnaise, auprès d'une même classe en CM1 puis en CM2. Elles s'intègrent à un projet ANR intitulé «Prescription des normes, socialisation corporelle et construction du genre» chez les enfants.

Dominer l'espace de la cour de récréation et de la classe, constitue pour ces élèves - souhaitant préserver ou conquérir un statut dominant - un enjeu dans la construction de leur masculinité. Cependant, ne disposant pas des mêmes ressources dispositionnelles, ils adoptent des comportements différenciés et plus ou moins ajustés aux exigences scolaires.

Les «compétiteurs», des garçons issus des classes moyennes à favorisées, sportifs et performants scolairement, sont dotés d'une certaine légitimité auprès de leur pairs. Les «combattants», originaires des milieux populaires, sportifs comme les premiers, mais peu performants scolairement, sont quand à eux à la recherche de légitimité.

Les «compétiteurs» privilégient la violence «symbolique», tandis que les «combattants», en réponse à cette violence perçue, favorisent l'usage de la violence physique, ou verbale pour préserver leur face et atténuer le préjudice subi. L'étude mettra ainsi en évidence comment le rapport aux normes scolaires agit sur les comportements de l'enfant et sur la construction du genre.

# Cas du «bôro d'enjaillement» des élèves du collège moderne du Plateau à Abidjan

Pohor Rubin <sup>1\*</sup>

1 : Université Alassane Ouattara

\* : Auteur correspondant

Plusieurs types de violences entre élèves en milieu scolaire en Côte d'Ivoire connaissent un essor remarquable depuis 1990, année de la naissance de la Fédération Estudiantine et Scolaire de Côte d'Ivoire (FESCI). Depuis lors, elles revêtent des formes multiples et s'expriment dans les contextes sociaux complexes. Une des formes de violences liées au fait scolaire qui est abordée dans cette étude est le phénomène dubôro d'enjaillement, une violence qui se pratique par les filles et garçons des collèges et lycées d'Abidjan depuis le début des années 2000.

L'expression bôro d'enjaillement est un néologisme combinant le mot « bôro », provenant de la langue dioula de Côte d'Ivoire, qui signifie « sac » et le terme anglais francisé enjoyment, qui veut dire amusement. Le bôro d'enjaillement consiste donc à s'adonner à des acrobaties et autres pas de danse sur le toit d'un bus en mouvement par la recherche de sensations extrêmes. L'une de ses variantes qui fera l'objet de cette étude touche les élèves des collèges et lycées d'Abidjan qui s'affrontent comme dans un tournoi, le plus souvent les vendredis après les cours, pour défendre les couleurs de leurs établissements scolaires. La compréhension des facteurs explicatifs entourant cette violence suppose le choix d'un terrain d'étude assez représentatif. Et le Collège Moderne du Plateau reste un établissement dont on parle régulièrement en matière de violences scolaires.

L'objectif de cette étude de cas sur le bôro d'enjaillement est comprendre les causes et la signification accordée à cette violence, de relever les facteurs systémiques influant sur la violence chez les garçons et les filles et d'analyser le rôle que joue le groupe dans sa production. Il s'agit enfin de connaître et d'analyser l'efficacité des dispositifs de prise en charge des relations entre élèves, et des réponses institutionnelles et éducatives apportées aux violences de genre.

# Sexualité et pouvoir: La construction de la masculinité à l'école

Fente Elvira <sup>1\*</sup>

1 : UNIVERSITÉ COMPLUTENSE DE MADRID

\* : Auteur correspondant

Le monde de l'information se fait l'écho des épisodes d'intimidation et de violence à l'école, qui transfère au public l'idée que la vie quotidienne dans nos écoles et collèges, c'est l'enfer. Toutefois, ni l'école c'est l'enfer, ni ces épisodes de harcèlement et de violence sont nouveaux. Dans cette communication, nous recherchons l'origine socioculturelle de ces conflits et examinons l'intimidation et la violence à l'école à partir d'une perspective de genre. L'archétype traditionnel de la masculinité continue d'inspirer le comportement des adolescents et des jeunes qui voient l'exercice violent du pouvoir comme une façon d'affirmer leur identité masculine contre l'ordre féminin de l'école. De là, la nécessité de faciliter, dans la salle de classe, une attitude critique envers le comportement violent de certains garçons et des activités éducatives visant à promouvoir l'émergence d'autres façons de comprendre et de vivre la masculinité, d'autres façons d'être et de se sentir des hommes qui aident les élèves à être moins des vrais hommes mais plus d'hommes réels et plus humains.

# Ecole: Quelle place pour les élèves trans'?

Alessandrin Arnaud <sup>1\*</sup>

1 : Centre Emile Durkheim

\* : Auteur correspondant

L'école est un lieu de production de la différence des sexes et de la hiérarchisation des genres (Duru-Bellat, 2008). Dans un contexte de mixité, qui n'est pas sans soulever de nombreuses interrogations (Duru-Belat, 2011) et de nombreux espoirs (Raibaud, 2006), la question des rapports filles / garçons à l'école se couple immédiatement d'une dimension sexuelle. Comme l'aura montré Sylvie Ayrat (2011) d'une différenciation de genre découle à l'école une hiérarchisation des sexualités. Les actes et paroles homophobes à l'école deviennent alors, eux aussi, un sujet central des relations imbriquées qui lient l'institution scolaire et les minorités « sexuelles » et « sexuées » (SOS Homophobie, 2012).

La communication que je propose prend acte des avancées de la recherche en la matière et se propose de complexifier l'analyse en l'augmentant d'une nouvelle figure : celle des trans'. Lors d'un récent travail effectué avec l'O.D.T. (Observatoire Des Transidentités, janvier 2012), nous mettions en exergue les écueils rencontrés par les jeunes trans' à l'école : déscolarisation, placard, brimades, discriminations. Le fil directeur de cette communication poursuivra ce travail en présentant une traduction des recherches internationales sur les parcours des jeunes trans' en milieu scolaire (Rivers, 2000, Whittle 2007, Grossman 2009).

Nous insisterons alors sur les diverses formes de violences que peuvent subir les enfants trans' à l'école en prenant soin de définir ce que nous entendons par « enfants trans » (Meyer 2010, Latour 2011) ainsi qu'en éclairant les différentes lignes de front que cette question soulève (formation des enseignants, programmes...)

“

## **2.B. Représentations et culture**

”

# Les masculinités adolescentes à l'épreuve des jeux vidéo de guerre. L'exemple de Call of Duty Modern Warfare 3 (Activision, 2011).

Derfoufi Mehdi <sup>1</sup>

1 : Laboratoire LISAA - Université Paris Est Marne-la-Vallée IUFM Académie de Lyon - Université Claude-Bernard Lyon 1 GEM - Groupe de recherche Genre Egalité Mixité

\*

Les constructions genrées des subjectivités adolescent-e-s des collèves et lycées se nourrissent notamment des mondes fictionnels produits au sein des médiacultures (MAIGRET, MACE, 2005). Ces fictions ne s'opposent pas au réel : elles sont avant tout des espaces d'expérimentation de soi et des autres et de (re)codification des déterminismes sociaux (RANCIERE, 2008). Les espaces fictionnels et les représentations qu'ils mobilisent sont indispensables à l'évolution des rapports sociaux ? notamment en terme de genres. En effet, en leur sein agissent et s'interprètent masculinités et féminités dans un processus jamais figé, toujours conflictuel. A l'âge adolescent, les masculinités en construction subissent des injonctions marquées par des propositions fictionnelles assujetties aux normes de la masculinité martiale. Ainsi, les jeux vidéo de guerre occupent-ils une place essentielle dans la pratique vidéoludique des jeunes garçons (LIGNON, DERFOUFI, 2010). Or, dans un contexte socio-médiatique caractérisé par les paniques morales, les dispositifs éducatifs tendent à céder à une forme de «peur des images». Il est alors question de promouvoir les bonnes images, tout en bannissant les mauvaises images. Cette conception, abondamment analysée par ailleurs (MORIN, 1965. Rééd.2008 ; JENKINS, 2006), échoue toutefois à restituer la complexité, la richesse et la diversité de l'expérience vidéoludique adolescente. L'approche retenue ici n'est pas mécaniste, dans la mesure où le lien de causalité entre des images de violence et la violence réelle elle-même (passage à l'acte) n'a jamais pu être établi. L'objectif est au contraire d'analyser scientifiquement comment - au sein d'un dispositif fictionnel contraignant et marqué par un stéréotypage extrême ? les joueurs garçons adolescents utilisent, reproduisent, ou contournent, voire détournent les archétypes martiaux de la masculinité dominante pour mettre en jeu leur propre subjectivité. La série des Call of Duty, qui s'est vendue dans le monde à plus de 100 millions d'exemplaires et possède une communauté de joueurs très active, constitue le corpus à partir duquel cette étude est menée. Une attention particulière est donnée à l'opus le plus récent, Call of Duty ? Modern Warfare 3, qui marque un aboutissement pour la série tant en terme de gameplay qu'en termes narratifs. La méthodologie retenue propose une analyse des discours et représentations de la masculinité à l'oeuvre dans ce jeu, en l'articulant à l'analyse des propos tenus sur les forums par des joueurs français de 13 à 17 ans (entre novembre 2011 et mars 2013), complétés par des entretiens qualitatifs. Cette méthodologie permettra de mettre en évidence les productivités des discours et



représentations  
normatifs à l'oeuvre dans le jeu au niveau textuel. Elle permettra également d'identifier l'existence ? ou l'absence ? de failles, de contradictions, à partir desquelles les joueurs dans leur pratique concrète du jeu peuvent introduire du dissensus par rapport à la norme dominante. Il s'agira alors d'examiner la façon dont ce dissensus intervient et se développe au sein de la communauté des pairs, ou au contraire la façon dont il est circonscrit ou combattu.

Il en résultera une appréhension constructive de la pratique des jeux vidéo de guerre par les garçons adolescents qui ne réduise pas celle-ci à l'exercice d'une domination normative subie, mais questionne également les potentialités émancipatrices suscitées par la pratique vidéoludique elle-même.

Bibliographie indicative :

MAIGRET Eric, MACE Eric, *Penser les médiacultures : Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*, Paris, Armand Colin, 2005

RANCIERE Jacques, *Le spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique éditions, 2008

MORIN Edgar, *L'esprit du temps*, Paris, 1965 (rééd. Armand Colin, 2008).

JENKINS Henry, *Convergence Culture*, New York, New York University Press, 2006.

LIGNON Fanny, DERFOUFI Mehdi, «Des jeux vidéo et des adolescent-e-s. A quoi jouent les jeunes filles et garçons des collèges et lycées ?», enquête réalisée en 2010.

BURILL Derek A., *Die Tryin'. Masculinity, Videogames, Culture*, Peter Lang Publishing, 2008.

# **Normes diffusées à travers la mise en scène de la violence dans les ouvrages de littérature conseillés par le Ministère de l'Education Nationale (France, école primaire)**

Costes Josette <sup>1</sup>, Houadec Virginie <sup>2</sup>

1 : CERTOP-CNRS UMR 5044, Axe SAGESSE EA3053, Equipe Genre et éducation, école interne, UT2

\*

2 : Laboratoire LISST, CERTOP-CNRS UMR 5044, Axe SAGESSE EA3053, Equipe Genre et éducation, école interne, UT2

\*

Le ministère de l'Éducation nationale a publié en août 2002, puis à la rentrée 2007 une liste de référence de 280 oeuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 3 (8-10 ans). Cette liste vient d'être actualisée en mars 2013. Toutes les écoles primaires françaises en possèdent des ouvrages et les élèves les lisent. L'objectif nettement affiché du ministère de l'éducation nationale est d'aider à comprendre le monde, faire évoluer les représentations, projeter les élèves dans l'avenir, leur transmettre des valeurs, les aider à construire un idéal[1]. La littérature est ici considérée comme une chance de façonner concrètement et en profondeur les valeurs au-delà des déclarations de bonnes intentions.

Différents auteurs développent le rôle du roman et de l'imaginaire dans la maturation de l'enfant et dans l'incorporation des normes et valeurs en usage dans son environnement. Dans L'art du roman[2], Milan Kundera définit les personnages comme des « ego expérimentaux » : ceux qui permettent de vivre une expérience par procuration, de s'aventurer vers des possibles sans se mettre soi-même en danger.

Des études précédentes (Turin-Cromer, 1996 ; Collard 2006 ; Costes ?Houadec, 2008 et 2011) ont relevé la prégnance des stéréotypes sexués dans de nombreux ouvrages. Il semble alors légitime de s'interroger, dans le cadre de ce colloque sur les représentations sexuées sous-jacentes aux situations de violence présentées aux élèves. Quelles « expériences » sont proposées aux filles et aux garçons ? Quels sont les possibles envisagés dans tous ces ouvrages ? Notre communication porte sur le rôle du genre dans l'apparition et le déroulement des scènes violentes, nombreuses dans la littérature de jeunesse. Qui exerce la violence ? Qui la subit ? Pourquoi ? Quelle légitimation ? Quelles conséquences pour les personnages ? C'est l'enseignant.e qui introduit le livre, le conseille à ses élèves, en impose la lecture. Quel est alors son rôle par rapport à la diffusion des normes sexuées présentes dans le texte ? Quelle contribution de l'institution scolaire, à travers ces ouvrages référencés, à la construction des identités sexuées des élèves ?

Notre corpus est constitué des ouvrages de cette liste de référence.

[1] Introduction du document d'accompagnement des programmes

[2] « L'Art du roman » p 179, Gallimard, 1986

“

## **3.A. Corps et genre**

”

# **Violences de genre dans les formations scolaires masculines. La centralité du corps dans la normativité de genre et de sexualité**

Thomas Julie <sup>1\*</sup>

1 : Laboratoire SANTESIH, EA 4614), Université Montpellier 1

\* : Auteur correspondant

A partir d'un terrain composé d'observations pendant un an en lycée professionnel et de quelques mois dans deux lycées polyvalents, d'entretiens ethnographiques avec les adultes et les jeunes des lycées, et d'entretiens de récits de vie avec vingt et unes jeunes filles insérées dans des filières comprenant peu de filles (moins de 30%), je montrerai combien le corps est central dans la normativité de genre et de sexualité se déployant de manière particulièrement soutenue dans les filières techniques industrielles.

Malgré l'apparente transgression à l'ordre de genre que constitue la présence de ces filles dans des filières « de garçons », les institutions scolaires observées ?viales interactions s'y déroulant et les « genderismes institutionnels » (Goffman, 2002) ? contribuent le plus généralement à pérenniser la hiérarchie entre les catégories du masculin et du féminin, pensés généralement comme binaires et homogènes. Dans les interactions, cette transgression semble toujours lue de manière hétéronormative, que leur apparence soit considérée comme (trop) « masculine » ou « féminine » par l'entourage scolaire. Il est reproché ? par les élèves garçons mais aussi par les encadrants, parfois de manière ouverte ?, aux unes « l'impossibilité » de pouvoir poser un regard érotisant sur leur corps (selon les conceptions normatives de la beauté féminine en vigueur dans ces espaces), aux autres justement ce regard érotisant (la faute leur revient alors si des violences s'exercent sur elles). Certaines autres enquêtées tentent de se rendre invisibles en « neutralisant » les aspects féminins de leur apparence, finalement pour que la sexualité sorte du cadre des interactions, sans pour autant y parvenir réellement. La structuration des institutions scolaires enquêtées ne permet pas de diminuer les contraintes de genre et de sexualité qui s'exercent sur les élèves, filles mais aussi garçons, voire contribue fortement à l'organiser.

Les normes de genre et de sexualité qui s'observent dans ces contextes scolaires masculins contraignent alors les manières de se présenter corporellement, d'agir, et de ce fait même de penser, de l'ensemble des jeunes filles investissant une filière « atypique » pour leur catégorie de sexe. Mais l'accomplissement du genre dépend également de l'état des rapports sociaux de sexe dans les contextes scolaires investis. Les espaces scolaires de « relégation sociale » se révèlent les plus violemment normatifs du point de vue du genre/de la sexualité, envers les filles comme les garçons entre eux.

# "Masculinité hégémonique et rapports de domination : le rôle de la socialisation corporelle dans les interactions entre pairs au sein de la cour de récréation"

Salaméro Emilie <sup>1\*</sup>

1 : Laboratoire Prissmh-Soi (Toulouse III)

\*

\* : Auteur correspondant

L'enquête de type ethnographique menée auprès d'une classe de CM2 sur l'année 2011-2012 a permis d'étudier les interactions entre élèves au sein de la cour de récréation. Prenant part à un projet de recherche financé par l'Agence Nationale de la Recherche<sup>1</sup> sur le rôle de la socialisation corporelle dans la construction du genre d'enfants de différentes catégories d'âge, notre étude s'est focalisée sur le rôle des pairs et des pratiques ludiques dans la construction des identités sexuées, dans l'espace-temps particulier que constitue la cour de récréation. Nos observations ont révélé la prégnance des réseaux affinitaires dans la construction identitaire des enfants, chacun proposant des formes de féminité et de masculinité différenciées. Ces modèles sexués, liés en partie à l'appartenance sociale des élèves, déterminent les types et formes d'interactions entre élèves, certaines étant plus égalitaires que d'autres, basées sur des interactions langagières ou physiques. Si les travaux attribuent plutôt les moeurs brutales et l'imposition de rapports asymétriques aux garçons en général (Brougère, 1999 ; Geay, 2003), elles concernent, dans le contexte étudié, un groupe d'élèves en particulier, notamment un élève qui cherche à imposer aux autres un modèle de masculinité de type hégémonique (Connell, 1990). Celle-ci valorise la puissance et la performance physiques, l'esprit de compétition, la rudesse ou encore l'infériorité des filles et des autres types de masculinités. Face à ces interactions physiques (et verbales) brutales, les autres élèves, qu'ils soient garçons ou filles, évitent les confrontations ou tentent d'y résister pour se positionner parmi les pairs. Ces différentes réactions dépendent en partie de leurs ressources corporelles via la participation à certaines activités sportives associatives et plus largement de stratégies éducatives parentales, liées à leur position sociale (Menesson & Julhe, 2012). Ce travail met ainsi l'accent sur le rôle de la socialisation corporelle dans les rapports sociaux de sexe et dans la hiérarchisation des modèles sexués. En effet, si les garçons qui «créent des histoires» parviennent à dominer la cour de récréation en imposant leurs moeurs, les filles qui y résistent bénéficient aussi d'une légitimité sociale, combinée à leur réussite scolaire. Au contraire, les garçons qui «créent des histoires» parviennent à imposer leur domination au sein de la cour au prix d'un décalage avec les normes comportementales prônées par l'institution scolaire (Geay, 2000).

# Le «féminicide» ou la mise à mort du féminin dans le crime sexuel

Ravit Magali <sup>1</sup>

1 : Université Lumière Lyon 2 ? CRPPC (EA 653)

\*

À partir de données cliniques issues de la prise en charge thérapeutique et de la pratique expertale, nous proposons d'envisager comment les actes sexuels violents, dans lesquels se nouent la problématique du corps et de la destructivité, sont à rapprocher d'une scène de meurtre du féminin, scène évocatrice de ce qui est resté inqualifiable et effracteur dans les premières expériences psychiques concourant à l'organisation de l'expérience de satisfaction.

Dans leurs nombreux travaux, C. Balier et A. Ciavaldini ont considéré comment le passage à l'acte sexuel violent est une solution de recours face à une menace d'effondrement en regard d'une incapacité à organiser des éprouvés originaires. Dans ce sens, A. Ciavaldini précise que le délit sexuel est une issue possible pour échapper à la menace d'une passivation pulsionnelle entraînant un vécu de profonde détresse.

La clinique des auteurs de violence sexuelle montre dans quelles mesures les expériences sensorielles primitives sont vécues comme des sensations inquiétantes de mise en danger témoignant d'une organisation trop précaire du «travail» de passivité pulsionnelle. L'organisation des mouvements pulsionnels est toujours constituée par une double dimension, à la fois passive et active. Dans sa version passive, c'est à dire dans le cadre d'un travail tempéré de la passivité pulsionnelle, celui-ci conduit à la construction harmonieuse du corps libidinal, du corps qui s'est senti touché, aimé, vivre dans les premières expressions de la rencontre. La qualité de ce premier tissage somato-psychique permet que le corps s'éprouve dans une série d'interactions significatives comportant des réponses adéquates de l'objet.

Chez certains sujets, pour qui la capacité à élaborer des émotions rattachées à l'effet de l'autre à été cruellement mise à mal, le passage à l'acte sexuel tente de re-contextualiser une scène de mise à mort du féminin, celui-ci étant évocateur de l'intime ouvert à l'autre. Ce que nous proposons d'appeler féminicide, dans ce contexte précis, traduit la manière dont le corps pulsionnel et libidinal fait énigme et engendre à la fois panique et désespoir. Le passage à l'acte sexuel violent devient ainsi une scène de reprise de la mise à mort des éprouvés originaires, vécus comme impropres, car se rapportant à une situation de forçage (sensoriel) et de débordement (pulsionnel) provoquant détresse, impuissance dans un contexte traumatique de vulnérabilité et de dépossession. Le féminicide traduirait ici les enjeux psychiques qu'occupe, de manière réflexive, une scène de meurtre et de mortification de l'intime (de soi et de l'autre) qui exécute la vie privée et l'intérieur du corps et du plaisir.

# PREVENIR LA VIOLENCIA MEDIANTE LA CONSTRUCCIÓN DE OTROS MODELOS SENTIMENTALES Y ERÓTICOS.

Altable Vicario Rosario <sup>1</sup>

1 : Escuela de Mujeres María Moliner del Centro de Formación LA FLORIDA.(Valencia)

Mi primera formación académica fue en Historia. En el año 1980 daba yo clases de Historia y de lengua y Literatura a adolescentes de 14 años, en Valencia (España) Observando las actitudes y comportamientos de las chicas y chicos pude darme cuenta de que las chicas tenían claros sus derechos como mujeres y se afirmaban en ello delante de los chicos. Sin embargo estas actitudes de afirmación cambiaban cuando se enamoraban, entraban en relación amistosa con algún chico o, simplemente, cuando querían ser bien consideradas como mujeres por ellos.

Esto me hizo pensar que algo fundamental ocurría en las relaciones entre hombres y mujeres y en la ideología amorosa que impedía el ejercicio de la libertad y los derechos humanos igualitarios para todos los seres humanos, independientemente de su género de pertenencia. Fue entonces cuando inventé una prueba: «La mejor historia de amor que podría ocurrirme», con el fin de ver la construcción imaginaria del amor y del erotismo en mujeres y hombres. La prueba la realicé en tres estratos sociales diferentes, cuyo análisis aparece en el libro: «Penélope o las trampas del amor».

En el análisis de las historias imaginadas pude ver la diferente construcción del psicoerotismo masculino y femenino; el masculino más genital y menos consciente de sus emociones y el femenino más global, más detallista y consciente de sus emociones. Vi, entonces, que era necesario trabajar en la educación obligatoria otra concepción del amor y del erotismo para establecer relaciones paritarias entre las personas, otra educación amorosa y erótica donde lo genital y lo global, junto a la conciencia de sí y de las emociones formara parte de la identidad masculina y femenina, arduo trabajo, pues es un proceso en el que intervienen varios ámbitos e influencias como la familia, la escuela y la sociedad, a través fundamentalmente de los medios de comunicación de masas, con todo el despliegue audiovisual al alcance de cualquiera.

Un mito llamó, entonces mi atención: Psique y Eros, mito que podemos encontrar en «El asno de oro» de Apuleyo y que constituye una metáfora del proceso que ha de realizar el alma humana, masculina y femenina, para conquistar el verdadero amor.

Otro punto que observé en las relaciones entre chicas y chicos adolescentes fue la supeditación del deseo femenino al masculino sin considerar el propio, como si sólo existiera un deseo, lo cual lleva a relaciones no consentidas plenamente y a veces a embarazos no deseados. Empecé entonces a formular un proyecto de coeducación sentimental y erótica para adolescentes, que llevé a cabo con el profesorado de un centro, experimentado posteriormente en otros centros y cuyo resultado puede verse en el libro: «Educación sentimental y erótica para adolescentes, con varios ejercicios cuya finalidad es ayudar a desarrollar otro tipo de relaciones y de erotismo. En la realización y valoración del proyecto me di cuenta que era fundamental realizar el proceso de la Coeducación sentimental.

Otro fenómeno observado en las relaciones, relaciones escolares y sociales, fue el de la violencia, una violencia aparatosa y compulsiva fundamentalmente en los chicos, que proyectan su malestar violentamente sobre otros chicos considerados poco masculinos y sobre las chicas. En ellas la violencia es ejercida a través de la rivalidad y las críticas a otras chicas o la imitación de los modelos violentos de los chicos, que también ocurre algunas veces. En todo caso el cuidado de las relaciones y la mediación pacífica es mucho más frecuente en el modelo femenino que en el masculino. La masculinidad violenta se aprende y la indefensión de esta violencia también.

- ¿Qué emociones están detrás de estos comportamientos?

- ¿De dónde viene esta violencia?

La violencia expresa un malestar con el que no sabemos que hacer y esconde una herida, un dolor y unas emociones no reconocidas, ni siquiera hechas conscientes y que, sin embargo, están dentro de una manera normalizada de relacionarse en esta sociedad. La ira es la emoción más

frecuente en el arquetipo viril protagonista de la historia, el cual se erige como modelo de éxito para muchos varones.

El hecho de ejercer poder, extendiendo el dominio sobre territorios, mercados y personas, forma parte del arquetipo viril protagonista de la historia,[1] que se ha convertido así en la base de gran parte de los estereotipos dominantes de la masculinidad. Este arquetipo viril queda simbolizado en un varón joven, arriesgado, duro, valiente, franco, contundente y firme, que reprime la empatía y las reacciones demasiado afectivas con las otras personas o seres de la naturaleza. Este arquetipo muestra la separación y la diferencia con otros seres humanos, más que la unión y la semejanza. De esta manera se prepara el camino hacia la intolerancia con otras formas de masculinidad y, por tanto, con otros seres y pueblos. Este es también el arquetipo de la mayoría de los héroes modernos que vemos en las películas y series televisivas.

Esta sustancia patriarcal ha pasado a formar parte inconsciente de la estructura mental y emocional de hombres y mujeres, aunque no en el mismo grado ni de la misma manera, y tenderemos a reproducirla en nuestras relaciones, ya que está en casi todas las estructuras que rigen la sociedad. Estas relaciones son de dominio y sumisión, tal vez, de rebeldía, pero en ambos casos dejan poco espacio para encontrar el propio deseo y responder desde él. Para responder desde el propio deseo será necesario recorrer caminos de escucha y reencuentro con nuestro primer cuerpo, el de la infancia y adolescencia, cuando estábamos más unidos a nuestras sensaciones y emociones, a nuestros bienestar y malestares.

Además este arquetipo viril se constituye en modelo o paradigma de todas las relaciones; económicas, sociales, ideológicas, amorosas y sexuales de nuestra sociedad. Por lo que respecta a la sexualidad este orden patriarcal considera a la mujer como ser para otros o ser de otros. El hombre, sin embargo, es considerado como paradigma de lo humano y representación universal y simbólica de mujeres y hombres, como ser en sí mismo o ser para sí en el mundo.

En primer lugar quiero destacar que el arquetipo patriarcal no tiene que ver con «lo masculino», aunque pretenda presentarse en nuestra cultura como símbolo dominante de la masculinidad y muchos hombres, por tanto, y también algunas mujeres, por «amor» e identificación con ese arquetipo dominante, sean partícipes de él.

Es cierto, sin embargo, que también existen otros modelos-a los cuales se da menos importancia, menos relevancia en las páginas de los periódicos y en los medios-que son más cooperativos, más amorosos y que trabajan por la conservación y el cuidado de la vida en todas sus formas, modelos que podemos observar en las pequeñas comunidades que se rigen por la cooperación y participación en los bienes del territorio.

Ante esta cultura patriarcal propongo la cultura de la solidaridad y responsabilidad, en la que todas y todos hemos de colaborar y participar en la creación de un mundo más justo. Mujeres y hombres estamos invitados a ser igualmente responsables en la transformación del mundo patriarcal desde las bases del cuidado y del amor, donde la competencia, el dominio, la jerarquía, la lucha, el control y la sumisión sean erradicados para dar paso a una humanidad de redes solidarias en las que reine el respeto a sí mismo y a otros y otras.

¿Cómo educar entonces para que el modelo de conservación y cuidado de la vida en todas sus formas se haga posible? ¿Cómo transformar las injusticias, el dolor y la ira en energía constructora de otro mundo más justo y otras relaciones más armoniosas, cooperativas y satisfactorias?

Tratando de dar respuesta a estas cuestiones he ido tejiendo un programa de Coeducación emocional y sexual donde la cura a la violencia fuera el amor y las relaciones justas, no olvidando el hilo de Ariadna que conecta, en doble dirección, nuestro interior con el exterior y el exterior con nuestro interior, como en el mito de Teseo y Ariadna.

En esta comunicación expondré:

- El mundo de los afectos y la sexualidad adolescente desde una perspectiva de género, es decir, que supone la construcción de nuestras emociones y nuestro erotismo en una sociedad patriarcal. Tendremos en cuenta que toda la construcción social de la afectividad y sexualidad pasa por un cuerpo sexuado de mujer o varón, que a su vez ha adquirido una identidad de género a través, entre otras cosas, de la diferente educación sentimental y sexual de mujeres y varones en las familias y en los diversos medios de comunicación y educación de la sociedad.



- Los diversos guiones amorosos que se hacen patentes en las historias imaginadas ?«La mejor historia de amor»- comparadas con lo que ocurre en la realidad. Por otra parte veremos las consecuencias de vivir amores en desigualdad, debido, entre otras causas, a la construcción romántica del amor, más patente en las mujeres y que conduce en varios casos a soportar los malos tratos. Por ello se hace necesario enseñar y aprender, más aún en la educación obligatoria, otras formas y modelos amorosos, tarea de prevención que debe hacerse prioritaria en la Coeducación Sentimental, no sólo en los centros escolares sino también en los medios de comunicación, fundamentalmente en los visuales y musicales.

- La necesidad de una coeducación sexual para aprender otras formas de erotismo que evite la violencia, el control y el dominio masculino y la supeditación del deseo femenino al masculino, para pasar a construir un diálogo entre los diferentes deseos de los cuerpos mediante la educación de la sensibilidad como arte de percibirse a sí mismo y de ver las diferencias del otro, de la otra, mediante el desarrollo sensorial, dando prioridad al tacto consciente, al respeto del espacio propio y ajeno y a la expresión de las emociones. Todo ello para favorecer las relaciones justas y de buen trato.

[1] Término utilizado por Amparo Moreno Sardà. (2007)De qué hablamos cuando hablamos del hombre. Treinta años de crítica y alternativas al pensamiento androcéntrico. Icaria. Barcelona.

# **Análisis de los modelos masculinos de atracción y elección y su relación con la violencia de género entre adolescentes desde una perspectiva metodológica crítica comunicativa**

Iñiguez Tatiana <sup>1</sup>

1 : Escuela de Turismo Universitaria de Zaragoza

Análisis de los modelos masculinos de atracción y elección y su relación con la violencia de género entre adolescentes desde una perspectiva metodológica crítica comunicativa

La presente comunicación parte de la perspectiva de la Sociología de la Educación para analizar los modelos masculinos de atracción y elección de los y las adolescentes, y cómo estos, mayoritariamente basados en premisas exclusoras, influyen en sus relaciones personales y en el empleo

de la violencia de género en el seno de las mismas. Para ello se ha llevado a cabo una investigación en tres fases: En primer lugar se ha procedido a revisar las principales aportaciones de la comunidad científica internacional sobre la causalidad de la violencia de género entre adolescentes; en segundo lugar se ha realizado una revisión de datos cuantitativos para analizar la incidencia de esta problemática a nivel nacional e internacional; finalmente, siguiendo las premisas de la metodología crítica comunicativa, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo en cinco centros de educación secundaria y un club juvenil españoles para determinar la relación entre los modelos masculinos de atracción y elección tradicionales y la violencia de género entre adolescentes. Este trabajo de campo ha consistido en la realización de 12 historias de vida a chicos y chicas entre 12 y 18 años, 6 entrevistas en profundidad al profesorado de los centros de secundaria, y 6 grupos de discusión con los y las adolescentes. Los resultados de la investigación muestran la existencia predominante de un modelo de masculinidad adolescente basado en actitudes violentas que son consideradas atractivas por sus compañeros y compañeras. Todo ello provoca que las relaciones afectivas entre adolescentes se basen en interacciones de poder y no de igualdad. Las principales aportaciones de la investigación son: el empleo de la metodología crítica comunicativa para la comprensión de la violencia de género entre adolescente, a través de la inclusión en la interpretación y el análisis de la problemática de los grupos sociales que están afectados por ella (profesorado y alumnado de los centros de secundaria); y la propuesta del aprendizaje dialógico, derivado también de esta metodología, como medio para superar las creencias sociales que fomentan actitudes violentas considerándolas atractivas.

“

## **4.A. De la masculinité à l'homophobie**

”

# Violences genrées : de la reproduction aux actions éducatives

Dayer Caroline <sup>1\*</sup>

1 : Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation

\* : Auteur correspondant

Cette communication aborde la dialectique entre genre et violence à travers une perspective théorique et empirique. Elle se centre plus particulièrement sur les formes de violences entre pairs dans le contexte scolaire.

Afin d'explorer cette problématique, nous nous appuyons d'une part sur une approche interdisciplinaire des mécanismes de rejet qui articule socio-anthropologie, psychologie sociale, sociologie, sciences socio-médicales ainsi que sciences de la communication et du langage (Dayer, 2010, 2012b). Nous nous focalisons plus précisément sur les violences genrées en proposant une architecture conceptuelle fondée sur la triade sexe-genre-sexualité (Dorlin, 2006 ; Fassin, 2009). Nous présentons également une conception de l'éducation qui met l'accent sur les processus de socialisation ainsi que sur les interactions entre pairs et entre pairs et adultes.

D'autre part, nous nous appuyons sur des travaux empiriques (Dayer, 2005, 2012a, sous presse) afin d'identifier les types de violences en termes de genre qui se jouent entre pairs dans le contexte scolaire. En regard d'une démarche compréhensive et sur la base d'entretiens semi-directifs, nous analysons la façon dont les normes du « masculin » et du « féminin » se reproduisent et la manière dont les violences hétérosexistes marquent la construction identitaire des élèves ainsi que le rapport à soi, à autrui, à l'école et au monde. Le concept d'hétérosexisme permet de mettre en perspective sexisme et homophobie afin de rendre compte du spectre des violences que sous-tend une logique de genre.

Finalement, les instances et les processus éducatifs ne sont pas uniquement interrogés dans leur rôle de reproduction des normes de genre mais sont également envisagés comme une opportunité de réinterrogation de la soi-disant naturalité de ces dernières et comme vecteur d'action pour lutter contre les discriminations. Dans ce sens, les questions de sexisme et d'homophobie sont mise en lien avec la lutte contre le racisme et la xénophobie dans une perspective commune d'éducation à la citoyenneté.

Différents exemples de plan d'action concernant les violences genrées seront présentés, s'appuyant autant sur les élèves que le personnel éducatif comme personnes ressources. L'objectif de cette contribution vise en effet - en se référant au paradigme de la transaction sociale - à mettre en évidence la dialectique entre des tensions analysées sur un plan intrapersonnel (construction individuelle et intériorisation de stéréotypes de genre), interpersonnel (groupe de pairs, interactions avec les adultes), institutionnel (établissement scolaire, direction) et sociétal (remise en question des normes genrées en vigueur).

# **Féminin/Masculin dans les manuels scolaires de Français en Algérie : rupture et continuité, quelle violence ?**

Bouanane Kahina <sup>1</sup>

1 : CRASC Université d'Oran

Notre travail déposera l'accent sur les manuels scolaires algériens d'expression française, le choix de auteur(e)s est aléatoire, nous retrouvons plus de noms masculin que de femme et aussi nous verrons comment et pourquoi ce droit donné à la supériorité masculine dans les manuels, on retrouve plus de trace masculine et un bel effacement de trace féminine. Le manuel scolaire de langue française comporte quatre principaux projets, le premier vise à "réaliser une recherche documentaire puis à faire une synthèse de l'information", le second, tente "d'organiser un débat puis en faire un compte-rendu", le troisième, "lance un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire" quant au quatrième et dernier projet, il est question de "rédigier une nouvelle fantastique". Chaque projet contient des objets d'étude, des séquences et des techniques d'expression. Tous ces projets ont été élaborés par des hommes ?

Aussi, nous retrouvons une violence non écrite, cependant, elle est manifeste à travers les images et entre la nouvelle réforme et l'ancienne, nous nous demandons quel est le degré de la violence véhiculé ?

# **La lutte contre l'homophobie dans les milieux scolaires et jeunesse : inventaire des pratiques et facteurs influençant leur émergence**

Thibault Sylvie <sup>1</sup>, Lavoie Kévin <sup>1</sup>

1 : Département de travail social Université du Québec en Outaouais

Au cours des vingt dernières années, plusieurs chercheurs et intervenants se sont intéressés aux questions liées à l'homophobie et à l'hétérosexisme chez les jeunes. De ces études, certaines ont documenté le point de vue de jeunes de minorités sexuelles (Poteat, 2007). D'autres ont mesuré l'impact des expériences de victimisation vécues par ces jeunes sur leur cheminement scolaire (Tharinger, 2008) ou ont exploré les liens entre l'homophobie et le suicide (Dorais et Lajeunesse, 2000). En outre, quelques chercheurs se sont intéressés aux pratiques de lutte contre l'homophobie (Graybill, 2009) principalement en documentant les divers programmes offerts dans les milieux jeunesse (Walls et al., 2010). Qu'importe leur provenance, les études rapportent toutes que la situation atteint son paroxysme à l'école secondaire. L'étude de Chamberland et ses collègues (2011) révèle que la violence homophobe touche au secondaire près de quatre élèves sur dix de toutes orientations sexuelles.

Ces travaux s'inscrivent dans un contexte où les questions liées à la diversité sexuelle et à la lutte contre l'homophobie ont obtenu récemment la reconnaissance de l'État québécois révélée dans la Politique québécoise de lutte contre l'homophobie (Gouvernement du Québec, 2009). Or, peu d'études canadiennes se sont attardées aux pratiques sociales de lutte contre l'homophobie. La recension des écrits à ce sujet indique que les pratiques innovatrices émergent souvent par nécessité des milieux scolaires et jeunesse, puisque les programmes de prévention et de sensibilisation organisés y sont parfois peu accessibles ou méconnus (Thibault, Chouinard & Lavoie, à paraître). Il peut s'agir d'initiatives du personnel enseignant (Lee, 2002), de collaborations avec les milieux associatifs (Conseil permanent de la jeunesse, 2007) ou de politiques institutionnelles (Maher et al., 2009).

À la lumière de ces différents constats, on peut penser que l'absence ou la rareté des ressources vouées à la diversité sexuelle en région puisse conduire certains acteurs sociaux impliqués dans les milieux jeunesse à mettre en place des initiatives originales dans le but de sensibiliser les jeunes ou de contrer l'homophobie dans leur milieu. Cette communication présente les résultats d'une étude qualitative réalisée auprès de onze intervenants et enseignants (n = 11) issus d'une région non métropolitaine au Québec, Canada (Thibault, Lavoie & Chouinard, accepté). Cette démarche exploratoire a permis de documenter leur point de vue et d'identifier les facteurs qui favorisent l'émergence des pratiques de lutte contre l'homophobie et ceux qui les inhibent. Les stratégies de sensibilisation développées par le personnel scolaire sont décrites, à travers la variabilité des collaborations établies entre les écoles et la communauté, particulièrement les alliances entre les milieux scolaires et associatifs. Des pistes de recherches futures et les implications pour la pratique sont également discutées.

# Réagir aux injures homophobes à l'école primaire

Pasquier Gaël <sup>1</sup>

1 : Paris X ? Paris Ouest Nanterre La Défense Centre de Recherche en éducation et en formation (CREF)  
Savoirs, rapport au savoir et rapport sociaux de sexes

\*

En France, la lutte contre l'homophobie s'inscrit dans les priorités de la politique éducative définies par les circulaires de rentrée de septembre 2008 et 2009 : « la communauté éducative doit faire preuve de la plus grande vigilance et de la plus grande fermeté à l'égard de toutes les formes de racisme, d'antisémitisme, d'homophobie et de sexisme ». Ces principes sont repris par la circulaire de 2010 qui rappelle également la nécessité de nommer les discriminations dans le règlement intérieur de chaque établissement. Ils s'ajoutent aux nombreuses Instructions Officielles de l'Education Nationale qui, depuis les années 60, énoncent la nécessité de favoriser l'égalité des sexes à l'école, et particulièrement au Bulletin Officiel du 2 novembre 2000, qui inscrit la lutte contre l'homophobie « à l'école, au collège, et au lycée » dans le cadre de l'éducation à l'égalité des filles et des garçons par l'intermédiaire du questionnement des stéréotypes de sexes. L'institution ne limite donc pas l'homophobie à une attitude d'hostilité à l'égard des homosexuels hommes ou femmes mais l'intègre clairement dans le cadre des rapports sociaux de sexes. Elle la définit à la fois comme le rejet, la discrimination des homosexuel-le-s et les violences qui s'exercent contre eux-elles mais aussi comme le rejet, la discrimination et les violences vis à vis des personnes qui sont supposé-e-s être homosexuel-le-s, parce que leur comportement ou leur manière d'être contreviennent aux normes de sexe traditionnelles, sans que ces personnes se définissent nécessairement comme homosexuelles. A partir d'un corpus de vingt entretiens non-directifs réalisés avec des enseignant-e-s français-e-s exerçant à l'école maternelle et/ou élémentaire et qui travaillent avec leurs élèves sur l'égalité des sexes et/ou la lutte contre l'homophobie, nous avons voulu nous intéresser à la manière donc ceux-celles-ci abordent un type de situation précis : la profération par des élèves d'injures homophobes. Sur le plan juridique, une injure "est une expression outrageante, utilisant des termes de mépris ou d'offense"[1]. Elle seront qualifiée d'homophobes lorsqu'elles dénigrent l'homosexualité pour affirmer la supériorité de l'hétérosexualité.

Les réponses apportées par les enseignant-e-s rencontré-e-s lorsque des insultes sont prononcées dans l'enceinte scolaire varient selon qu'ils-elles en dénie la violence au prétexte que les élèves n'en connaîtraient pas la signification ou qu'ils-elles reconnaissent cette dernière. Dans ce dernier cas, sous une apparente homogénéité de points de vue, le travail pédagogique engagé autour de la question des insultes ne poursuit pas tout à fait le même objectif selon la conception que ces enseignant-e-s ont de l'insulte et de sa capacité à blesser. En effet, si certain-e-s recourent avant tout à l'interdiction et à la sanction au risque de condamner ces insultes à être toujours efficaces, d'autres préfèrent interroger les élèves sur la signification du mot et leurs représentations de la réalité qu'il désigne. Car, en déconnectant cette réalité, un homme ou une femme éprouvant une attirance affective et sexuelle pour une personne du même sexe, de toute connotation péjorative, ils-elles espèrent en même temps retirer au mot sa charge offensante. Ce travail, en direction du locuteur-riche-s de l'insulte, souvent des garçons, mais aussi de celui ou celle qui la reçoit n'est pas sans avantage dans la volonté de pacifier certaines écoles : puisqu'il n'y a pas d'insultes si celui qui la reçoit ne reconnaît pas avoir été insulté, il permet en effet de suspendre la possibilité d'une réponse violente à l'insulte si d'aventure celle-ci continue à être utilisée. Cette communication se propose donc d'analyser dans les discours enseignant-e-s les différentes options de travail poursuivies afin de mieux saisir la complexité des mécanismes à l'oeuvre dans la lutte contre les violence verbales et certaines discriminations dans un contexte éducatif avec des enfants.

## Bibliographie :

Bastien-Charlebois Janik, 2009, "Insultes ou simples expressions ? Les déclinaisons de "gai " dans le parler des adolescents", in Chamberland Line, Frank Blye W., Ristock Janice (dir.), 2009, Diversité sexuelle et construction de genre, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. Santé et société

Butler Judith, 2004, Le pouvoir des mots, Politique du performatif, Paris, Editions Amsterdam

Chevalier Yannick et Constantin de Chanay Hugues, 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, littérature, histoire, droit), Chambéry, Université de Savoie,

Clair Isabelle, 2012, "Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel", Agora débats/jeunesse, 2012/1, n°60

Eribon Didier, 1999, Réflexions sur la question gay, Paris, Fayard

[1] Borillo Daniel, 2009, Le droit des sexualités, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Les voies du droit



“

## **4.B. Réponses différenciées selon le genre**

”

# Portraits d'élèves du primaire par leurs enseignants?es : violence et genre

Petrovic Céline <sup>1\*</sup>

1 : Université de Lorraine, IUFM de Sarreguemines / LISEC EA 2310

\* : Auteur correspondant

Cette communication propose de rendre compte d'une recherche sur le discours des enseignants?es du premier degré à propos de leurs élèves filles et garçons. Le matériau est issu d'une recherche pour le doctorat en Sciences de l'Éducation : 7 femmes et 5 hommes ont été interrogés-es, qui décrivent 135 filles et 132 garçons.

Tout d'abord, la méthodologie clinique de recueil des données sera explicitée, et son adéquation particulière au thème du genre sera argumentée. En effet, le risque pour les personnes interrogées de se soumettre à la désirabilité sociale et à la menace du stéréotype est important dès lors que le thème du genre est annoncé.

En second lieu, nous proposons d'exposer des résultats d'analyse :

- - le volume de discours produit : il est plus important à propos des garçons que des filles.
- les descriptifs utilisés : ils sont plus négatifs à propos des garçons que des filles.
- - les comportements violents : ils sont davantage décrits par les hommes que par les femmes, et quasi exclusivement à propos de garçons. Outre ces éléments quantitatifs, seront présentés une analyse thématique des descriptions des violences des filles et des garçons ainsi que leurs spécificités. Trois études de cas seront présentées pour illustrer cette analyse thématique, représentatifs de la reproduction du système de genre : en CM2, un élève est aidé par son enseignante à sublimer sa violence et à rendre socialement acceptable son comportement dominant dans la classe en devenant délégué ; en CP, une élève est harcelée par un élève ; en CE2, un enseignant est particulièrement démuni par la violence de ses élèves garçons qu'il décrit comme un moyen d'entrer en relation entre pairs et d'occuper l'espace public.

# Penser la violence des garçons : la nécessité d'une approche féministe

Ayral Sylvie <sup>1</sup>

1 : Sciences de l'éducation, Bordeaux

\*

Dans cette communication nous montrerons, à partir d'enquêtes de victimation, de rapports d'incidents, d'entretiens auprès d'élèves scolarisés en collège et d'adultes de la communauté éducative et de témoignages vidéo comment, à une période où la puberté vient sexuer fortement toutes les relations, les garçons se retrouvent pris entre deux systèmes normatifs. Le premier, véhiculé par l'École, prône les valeurs de calme, de sagesse, de maturité, de travail, d'obéissance, de discrétion, de douceur, vertus traditionnellement associées à la... féminité. Le deuxième système, relayé par la communauté des pairs, valorise, lui, la virilité hétéronormative, qui va inciter les garçons à... tout le contraire : enfreindre les règles, jouer les «fumistes», se montrer insolents, violents (au collège les garçons représentent 91,7% des élèves sanctionnés pour des actes relevant d' « atteinte aux biens et aux personnes » (Ayral, 2011) et s'afficher comme sexuellement dominants (au moins au niveau des paroles)... Il va s'agir de se démarquer hiérarchiquement et à n'importe quel prix de tout ce qui est assimilé au "féminin", y compris à l'intérieur de la catégorie "garçons"...

Cette "conformité à réaliser (M. Foucault, 1975) va encourager les performances de genre (mise en visibilité de la masculinité) ainsi que les comportements sexistes envers les filles et homophobes envers les garçons les plus faibles, mais également au sein de la relation pédagogique et éducative parce qu'elle est bien évidemment, aussi, une relation sexuée. Certain.e.s élèves subissent une oppression quotidienne qui compromet gravement leur santé mentale et leurs acquisitions, et le lien entre harcèlement sexiste, homophobe et décrochage scolaire a été largement établi (Debarbieux, 2013).

En terme de violence, certaines données sexuées sont particulièrement cruelles : 96,6% de la population pénitentiaire est masculine (Insee chiffres 2010). Dans 92% des accidents mortels avec alcoolémie illégale le conducteur est un homme (données Prévention routière 2009). Plus de 90% des auteurs de violence conjugale sont des hommes (données 2012). Voilà, dans les cas extrêmes, à quoi peut mener le « même pas peur, même pas mal » qui conduit certains jeunes à réprimer peu à peu leurs goûts personnels, leurs émotions, leurs affects, leur relation à eux-mêmes et à autrui.

Parce que, comme nous le montrent les liens étroits entre la violence de domination, le sexisme et l'homophobie, la dévalorisation systématique des valeurs liées au "féminin" structure la construction identitaire des garçons, nous concluons en réaffirmant la pertinence d'une approche féministe des problèmes de violence dans les institutions scolaires et éducatives.

# **Filles, garçons de milieux populaires et violences scolaires : processus de co-construction de la déviance**

Depoilly Séverine <sup>1</sup>

1 : IUFM de Paris, Equipe CIRCEFT-ESCOL - Université Paris 8

\*

Les violences scolaires ont beaucoup interpellé l'école et la recherche en éducation, l'analyse de la variable de l'appartenance de sexe a de fait invariablement aboutit au constat suivant : les garçons sont bien plus souvent que les filles étiquetés (Becker, 1963/1985) comme « violents ». Si les données statistiques nous fournissent des informations précieuses, elles ne nous permettent pour autant pas de saisir certaines des logiques, des processus qui participent à rendre distinctement visibles les filles et les garçons dans les actes de violence scolaire.

Dans le cadre de cette communication et dans la perspective d'une approche qualitative, nous nous proposerons d'interroger certains de ces mécanismes et processus. Notre propos aura pour support certains des résultats d'une enquête ethnographique (Depoilly, 2011) conduite de 2006 à 2010 dans un lycée professionnel de la proche banlieue parisienne désigné comme socialement défavorisé et accueillant une population scolaire très majoritairement issue des milieux populaires. Nous prendrons plus précisément appui sur l'analyse de temps d'interactions, de durée variable, observées dans différents espaces scolaires (espace de la classe, espace du bureau de la vie scolaire, espaces interstitiels de l'école) entre des élèves, filles et garçons, et différents agents scolaires (enseignants, CPE et chef d'établissement).

Nous montrerons que filles et garçons mobilisent des usages des corps, des gestes, des voix, du langage fortement empreintes des logiques de sociabilités juvéniles populaires sexuées qui s'accommodent distinctement des règles et des normes de l'ordre scolaire. En effet, si les filles parviennent à mettre en oeuvre des postures qui participent d'une dédramatisation de certains de leurs actes de transgressions et de violences scolaires, les sociabilités juvéniles masculines populaires, telles qu'elles se manifestent dans le temps de ces interactions, semblent plus fréquemment influencer négativement le jugement des agents scolaires et ainsi précipiter le processus de désignation de ces garçons comme « violents ».

## Bibliographie /

Becker H. (1985/1963), *Outsiders. Etudes de la sociologie de la déviance*, Paris, Métailié  
Depoilly S. (2011), *Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée professionnel. Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires*. Thèse de doctorat sous la direction de J.-Y. Rochex, Université Paris 8 - Saint-Denis.

# Traitements institutionnels de l'agressivité et de la violence des jeunes filles dans des collèges de quartiers populaires

Maudet Guillaume <sup>1</sup>

1 : EHESS (Paris) et Collège classé "prévention violence" de l'académie de Créteil

\*

Ma proposition de communication s'appuie sur mes travaux de recherche de Master 1 et de Master 2, réalisés respectivement dans un collège de ZEP au Mans (2011-2012) puis dans un collège classé en "prévention violence" de l'académie de Créteil (en cours), observations réalisées aussi en tant que professionnel (Assistant d'Education) dans ce dernier établissement. Mon travail s'appuie de façon critique sur les premiers apports sur le sujet (notamment sur les travaux de Stéphanie Rubi), en insistant davantage sur le caractère relationnel et négocié de la posture des jeunes filles.

L'école, ou plus exactement, l'institution scolaire est une institution centrale dans la vie sociale individuelle et collective de nos sociétés post-industrielles. La difficulté croissante d'accès au marché du travail, couplé à une "massification scolaire", incite les familles à se préoccuper toujours plus de la "réussite scolaire" de leurs enfants. Dans le même temps, d'un point de vue pratique, le collège est le seul espace social (avec l'école primaire) où la quasi-totalité d'une génération passe un temps aussi long (en fait, la majeure partie de son temps d'activité pendant 4 ans). Son importance tient également du fait que la période de la vie des individus à laquelle ils et elles traversent le collège (entre 10 et 16, ans pour la très large majorité) constitue bien souvent, dans nos sociétés, une période de modifications physiques et psychiques profondes, que l'on a l'habitude d'appeler "la puberté".

En ce sens, l'apprentissage et la maîtrise de la force physique qui se fait régulièrement au collège est une étape primordiale dans le processus de construction de la masculinité. On suppose, à partir de là, que le traitement de l'agressivité et de la violence est différencié, dans l'espace scolaire, selon le sexe et l'expression de genre de l'élève. De quelle manière ce traitement différencié s'exprime-t-il chez les différents acteurs de l'institution (adultes mais aussi élèves garçons, qui semblent "régner" sur les espaces de socialisation avec plus d'autonomie) ?

Il ressort en effet que la place des acteurs influe sur le regard qu'il porte sur l'expression d'une certaine forme de violence (verbale ou physique) et sur l'occupation de l'espace (sonore ou géographique) par les élèves filles. Nous tenterons donc d'établir comment se négocie la place des filles agressives et/ou violentes dans la vie sociale adolescente et dans la hiérarchie scolaire instituée par les adultes.

Pour cela, l'analyse s'attachera, dans une logique intersectionnelle, à croiser les critères (sexe, expression de genre, "race", âge, niveau scolaire...) pour mieux saisir la façon dont s'établit le traitement différencié de l'agressivité et de la violence dans l'espace scolaire.

L'objectif est d'affiner notre regard d'adultes et de chercheurs sur les dynamiques de pouvoir, physique et symbolique, qui se jouent dans la vie sociale adolescente, et en particulier dans l'espace scolaire, en complexifiant un schéma binaire (garçons dominants / filles dominées) qui ne permet pas de saisir comment certaines filles peuvent s'approprier des aspects de "la culture masculine" pour, paradoxalement, tenter de s'en émanciper.

“

## **4.C. Complexités de l'accompagnement éducatif**

”

# **Éléments d'analyse psychodynamique des violences intergénérationnelles entre des éducatrices et une enfant de 12 ans dans une prise en charge hôtelière.**

Regradj Naïma <sup>1</sup>, Molinier Pascale <sup>1</sup>

1 : UTRPP Paris 13

\*

Nous nous intéresserons ici à l'accompagnement individuel auprès d'enfants dits « incasables » ayant mis en « échec » tous dispositifs de prises en charge classique, et qui sont accompagnés dans le cadre des Prise En Charge (PEC) « hôtelière » en attendant de trouver une nouvelle institution d'accueil. L'ASE n'a alors d'autre solution que de confier ces accompagnements à des entreprises spécialisées dans le travail social intérimaire. Ces situations sont peu connues et peu étudiées.

Dans ce contexte « hors institution », l'absence de références et de cadres, tels que l'on pourrait trouver dans l'élaboration d'un « projet personnalisé » classique, et comme l'exige la loi, constitue un espace particulièrement déstabilisant pour les éducateurs, comportant le risque du non-sens, de la destructivité et de la violence. Celle-ci s'exerce alors des deux côtés de la relation : chez les jeunes et chez les éducateurs, même si elle est avant tout désignée comme telle en ce qui concerne les comportements des premiers.

Le matériel que nous discuterons est extrait d'une recherche réalisée en immersion dans le cadre d'un doctorat. L'enfant dont il s'agit est d'origine ivoirienne, âgée de 12 ans et mesurant 1m80 pour 85 kilos ; elle a été placée à travers toute la France par les services de la protection de l'enfance depuis ses 6 ans. Alors que la réputation d'extrême violence de cette enfant fait l'objet de mises en garde auprès de tout nouvel éducateur, y compris par des professionnels qui ne la connaissent pas, il s'avère que deux éducatrices ont quitté la PEC après s'être « vengée » d'elle, saccageant sa chambre, renversant ses affaires au sol, les aspergeant de produits, les piétinant et pour finir introduisant des produits détergents dans ses crèmes corporelles, ce qui n'a donné lieu à aucune sanction. À quelles conditions un tel déploiement de violence envers une enfant aussi jeune est-il possible ?

En nous appuyant sur la théorie des idéologies défensives en psychodynamique du travail, nous apporterons quelques éléments d'analyse sur la dynamique collective qui a conduit à cet engrenage, en le mettant en lien, d'une part, avec les conditions organisationnelles du travail intérimaire dans la PEC ; d'autre part, avec l'altérité de l'enfant, du fait d'un physique « hors normes de genre » associé à sa couleur de peau.

# **Intervenir en situation critique : la complexité d'action pour le professionnel de l'institution médico-sociale.**

## **Description et analyse du cas concret de l'annonce d'un viol entre usagers.**

Dargere Christophe <sup>1</sup>

1 : CUR (Université Jean Monnet de Saint-Etienne).

\*

La violence sexuelle dans une institution caractérisée par les configurations de l'institution totale constitue l'aboutissement paroxystique de ce que Goffman nomme la contamination physique [1]. Comme l'hôpital fabrique et transmet la maladie nosocomiale, telle la prison qui socialise des sujets auteurs de petits délits afin de les livrer, involontairement, au grand banditisme, l'institution médico-sociale participe à l'aliénation, à la maltraitance et à la mortification des sujets qui lui sont confiés. Le placement en Impro, qui contient des adolescents, filles et garçons, fournit le terreau de la violence sexuelle pour au moins quatre raisons majeures :

- les sujets placés traversent l'adolescence, ils sont donc évidemment soumis à la transformation de leur corps et de leur sexualité ;
- les pensionnaires de l'institution médico-sociale possèdent des troubles, des pathologies, des déficiences (à l'origine du placement institutionnel) qui vont perturber la gestion de ces transformations corporelles et sexuelles ;
- La cohabitation entre ces troubles, pathologies, déficiences produit des interférences, des connexions entre ces problématiques individuelles, qui fabriquent inéluctablement un environnement social pathogène, un univers relationnel où les mécanismes défensifs et agressifs s'entrecroisent ;
- les configurations totales de l'institution médico-sociale, qui englobent le sujet dans un traitement collectif, ne proposent pas de prise en charge suffisamment affinées. Un processus de dépersonnalisation tend à uniformiser les gestions éducatives, et à démultiplier les effets de la cohabitation précédemment citée.

Le support de la communication provient d'une thèse de sociologie[2] soutenue à l'université Lumière Lyon 2 en 2011. Cette thèse prend sa source dans une observation ethnographique produite dans un Impro (Institut Médico professionnel). Cette institution spécialisée reçoit une centaine d'adolescents âgés de 12 à 20 ans atteints « de déficience intellectuelle légère sans troubles associés du comportement ».

À partir de ma fonction d'enseignant dans cet établissement au sein duquel j'ai exercé pendant sept ans, j'ai observé et consigné dans un carnet de bord durant une année scolaire un nombre conséquent de situations, de contextes qui s'invitaient dans la réalité quotidienne de l'institution et de tous ses acteurs (usagers, salariés de tout métier). Ce carnet de bord de deux cents pages est le socle sur lequel repose le matériau destiné à produire l'analyse ethnographique de la structure. Au cours de ces analyses, j'ai observé à maintes reprises les violences commises et subies par les pensionnaires de l'institution.

Je me propose de reprendre un événement que j'ai observé au cours de cette observation ethnographique. Il s'agit de l'annonce d'un viol, lors d'une pause en salle de personnel. Ce viol a été commis par un usager sur une jeune fille, pensionnaire de l'institution, tout comme lui. Suite à cet événement (avéré par la suite), la communication se décomposera en deux axes.

Le premier, descriptif, reviendra sur la conversation qui est le théâtre de l'annonce du viol. Il montrera les « réactions à chaud » des membres du personnel par rapport à cette annonce. Ce point correspond au thème 1 : « Décrire et définir les violences liées au genre et les décalages qui existent entre les pratiques, cultures et discours des acteurs des institutions (...) ».

Le second, d'ordre interprétatif, tentera d'expliquer les diverses formes de réaction des membres du personnel présent lors de l'annonce du viol. Ce point cerner la première forme de réponse institutionnelle, de manière informelle. Il montrera comment le personnel reçoit cette information, comment il envisage par la suite la gestion de ce viol, que ce soit pour lui-même ou pour les usagers concernés. Cet autre développement s'inscrit dans le thème 4 : « Connaître et analyser l'efficacité des dispositifs de prise en charge des relations entre élèves, et des réponses institutionnelles et éducatives aux violences de genre : prévention, sanction, etc ».

[1] Goffman Erving, Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux, 1961, Paris,



Éditions de Minuit, 1968, p. 66-72.

[2] Christophe Dargère, La violence institutionnelle comme mode d'ajustement de filière : ethnographie et lecture goffmanienned'une institution médico-sociale, thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, février 2011, 644 pages.

# Troubles du comportement ou violence? Pratiques soignantes en ITEP et SESSAD

Rossello Jean-Jacques <sup>1</sup>, Zoccali Cécile <sup>2</sup>, Blanchard Joëlle <sup>3</sup>

1 : ITEP, SESSAD de Villeurbanne PEP69

\*

2 : ITEP de Villeurbanne

\*

3 : SESSAD de Villeurbanne

\*

ITEP : institut thérapeutique éducatif pédagogique ; SESSAD : service d'éducation spéciale et de soin à domicile ; PEP : Pupilles de l'Enseignement Public.

Notre proposition d'intervenir dans votre colloque s'inscrit dans le cadre d'une réflexion collective engageant l'ensemble des 2 équipes de l'ITEP et du SESSAD. Nous accueillons dans ces deux structures des enfants désignés, par notre agrément officiel, comme « Troubles du comportements » âgés de 6 à 14 ans à l'ITEP avec 2 filles pour 25 garçons, de 6 à 16 ans au SESSAD, avec 11 filles pour 25 garçons. Tous les enfants du SESSAD fréquentent leur école, quelques enfants de l'ITEP fréquentent leur école à temps plus ou moins partiel. Cette réflexion a elle-même pour cadre une recherche-action, dirigée par Georges Gaillard, MCF, psychologue, psychanalyste, CRPPC, Université Lyon 2, que je co-dirige au nom de l'ITEP/SESSAD, ayant débuté en 2010. Un premier aspect de ce travail sera publié dans le n°60 de la Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe à paraître. Depuis février 2013, une intervention spécifique, sollicitée par les enseignantes de l'ITEP, auprès du Centre Michel Delay, lié à l'Éducation Nationale, dont la mission consiste dans l'approche des phénomènes de violence en milieu scolaire, va nous permettre de mettre l'accent sur cet aspect important de notre pratique. Notre proposition est de transmettre cette expérience. Les intervenants seront une enseignante de l'ITEP et un/une éducateur-trice de l'ITEP ou du SESSAD. Leur communication sera le résultat d'une élaboration en groupe, centrée sur différentes modalités comportementales dites « violentes » des enfants que nous accueillons. Violentes parce que vécues comme telles par les soignants qui s'en trouvent être les récepteurs s'ils n'en sont pas toujours la cible. Le temps de l'après-coup nous permet souvent de décrypter chez eux la nécessité du passage par l'acte faute de pouvoir s'exprimer par la parole.

Nous mettrons en question les réponses apportées par les enseignantes, éducateurs/trices au travers de différentes séquences cliniques en appui sur les interventions des formateurs du Centre Michel Delay et sur la réflexion « méta » de la Recherche-action.

“

**4.D. Que faire du sexe: l'éducation à la sexualité?**

”

# **Violences à caractère homophobe en milieu scolaire : entre connaissance et reconnaissance du phénomène à travers les enjeux individuels et collectifs.**

Couchot-Schiex Sigolène<sup>1</sup>, Dagorn De Goëtisolo Johanna<sup>2</sup>

1 : Université Paris Est Créteil

\*

2 : Délégation ministérielle prévention et lutte contre les violences en milieu scolaire

\*

Depuis plusieurs années, la lutte contre l'homophobie et la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons constituent un engagement affiché de l'éducation nationale. Quand on parle de violences à l'école, on pense systématiquement à celles exercées par les élèves entre eux ou envers la communauté éducative. Les violences sont fréquemment engendrées par les actions discriminatoires. Or, les normes communes, les stéréotypes et les préjugés sont socialement construites par les individus dans un contexte social défini (Leyens et Bourhis, 1999 ; Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1996). La logique discriminatoire liée au sexe, à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre est une construction sociale qui fige les possibilités d'agir des individus (Sidanius, Pratto & Bobo, 1999). Cette considération amène à concevoir l'hétérosexualité comme norme dominante de notre système social fondée sur la binarité et la complémentarité des sexes, leur hiérarchisation dans les valeurs véhiculées par la société patriarcale. Or, l'hétéronormativité est également portée par les actrices et acteurs de l'institution scolaire. C'est à partir de cette norme que l'on se propose de considérer l'homophobie en milieu scolaire. En raison de « l'indifférence aux différences » (Bourdieu, 1966), les enseignant-e-s ont peu conscience des violences genrées. De surcroît celles à caractère homophobes relayées largement par la société toute entière (Tin, 2003).

Cette communication propose d'envisager les pratiques de différent-e-s acteurs et actrices du système scolaire en rendant compte de propos d'élèves et d'enseignant-e-s, mais aussi de l'institution elle-même en associant des travaux de recherche dans le cadre d'actions de prévention de la délégation ministérielle en charge de la prévention et de lutte contre les violences.

A partir d'entretiens menés dans un lycée général et professionnel en milieu « ordinaire » [1] à propos des violences, du sexisme et de l'homophobie dans leur établissement et des statistiques relevées par l'institution concernant ces phénomènes et celles des associations spécialisées, nous mettrons en exergue le besoin de sensibilisation des équipes et les réponses apportées par l'institution et leurs impacts.

## **Bibliographie :**

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7 (3), 325-347.

Bourhis, R.Y., Leyens, J.P., (1999). Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes, Liège : Mardaga.

Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., Schadron, G. (1996). Stéréotypes et cognition sociale. Liège: Mardaga.

Sidanius, J., Pratto, F. & Bobo, L. (1994): Social dominance orientation and the political psychology of gender: A case of invariance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 998-1011.

Tin, L-G. (2003). Dictionnaire de l'homophobie. Paris : PUF

[1] E = 80 élèves, 6 enseignant-e-s, 1 CPE et l'infirmier-e scolaire et les Inspecteur-ice-s d'une académie et les infirmier-s scolaires de 2 académies (N= 127).

# Les nouveaux langages féministes face aux silences de l'éducation sexuelle

Mozziconacci Vanina <sup>1</sup>

1 : ENS de Lyon, Laboratoire Triangle UMR 5206

\*

L'approche française de l'éducation sexuelle semble, au regard notamment de discours qui sont dominants dans certains États des États-Unis, tout à fait progressiste. Il y aurait ainsi, d'un côté, une promotion de l'abstinence aussi idéologique qu'inefficace, et de l'autre, la mise à disposition de connaissances scientifiques sur le corps et la sexualité au service d'une prévention considérée comme un problème de santé publique. Les deux perspectives s'opposeraient comme s'opposent la bigoterie et les Lumières, la superstition et la science. Il convient d'interroger cette opposition aussi tranchée que suspecte, et, sans minimiser les différences entre les deux discours, d'identifier ce qu'ils ont en commun. Cela est possible en adoptant le point de vue de certaines critiques féministes, qui, lorsqu'elles mettent en question les éducations sexuelles, tendent à discerner un même problème qui se manifeste à des degrés différents selon le paradigme adopté : ce problème est celui d'un « silence » qui, sous couvert de pudeur ou de morale, est en réalité une lacune orientée qui entretient voire renforce inégalités et violences. La reconnaissance de cette même réticence présente dans des formes d'éducation sexuelle très différentes permet de mettre au jour les enjeux politiques de l'approche française qui, par son ancrage dans les sciences naturelles, se revendique neutre et objective. L'approche préventive est ainsi en réalité élaborée de façon différenciée et tend à confiner les adolescentes dans un rôle passif, rôle dans lequel leur seule marge de manoeuvre est négative, de l'ordre de la résistance et de l'opposition. Ce constat a amené un certain nombre de féministes à chercher une alternative positive à ces représentations ; un « discours du désir », une « théorie du oui », ou encore une pensée du consentement sexuel qui ne parte pas du refus. Ces approches revendiquent ainsi une éducation sexuelle de l'habilitation (empowerment) qui respecterait l'égalité des sexes et des sexualités. Si aujourd'hui les postures qui souhaitent un relatif silence sur la sexualité sont aussi nombreuses que diverses ? certaines suspectant par exemple tout discours institutionnel sur cette question d'être un dispositif de contrôle social, d'autres conservant la croyance que la sexualité (doit) se développe(r) de façon irréductiblement « naturelle » - de nombreuses féministes, pleinement conscientes que le privé n'est jamais soustrait au politique, ne cherchent ni à faire silence, ni à prolonger les discours existants, mais bien à inventer un nouveau langage.

# **Vie affective et sexuelle : Analyse d'un corpus de questions d'élèves de collège de 13-14 ans. Perspectives selon le genre.**

Albert Cécile<sup>1,2,3</sup>, Rozé-Heusse Anne<sup>1,2,3</sup>

1 : Institut des Sciences de la Communication et de l'Education d'Angers.. Université Catholique de l'Ouest

\*

2 : UCO/Pessoa. Press UNAM

\*

3 : EVAS (Education Vie Affective et Sexuelle.)

\*

Nous nous proposons dans cette communication d'étudier la place de la sexualité et sa prise en charge au collège/Lycée. Des dispositifs sont proposés pour la prise en compte éducative des préoccupations liées à la sexualité. A l'appui d'entretiens avec des intervenants du groupe « Education à la vie affective et sexuelle », nous nous interrogerons sur la place de l'affectivité et du sexuel dans l'institution scolaire.

S'agissant des formateurs et des enseignants.....

Quels sont les représentations des adultes de l'institution fondant leur démarche éducative, en matière de besoins éducatifs, de différences entre les genres, de manifestation de la violence dans les propos ou les conduites liées à la question du sexe. Quelles sont les valeurs sous-jacentes au dispositif de formation ? Quel cadre d'intervention est proposé dans les collèges et les lycées pour l'accompagnement à la vie affective et sexuelle ? Quels sont les moyens utilisés ? Quels sont les observations des enseignants s'agissant des conduites violentes dans l'institution ? En quoi ont-elles de près ou de loin une composante sexuelle ? Comment se manifestent-elles selon le genre ?

S'agissant des jeunes....

Comment les jeunes se représentent-ils la sexualité à travers les questions qu'ils se posent ? Y-a-il des préoccupations spécifiques selon le genre ? Quel est l'impact de la médiatisation et de l'accès libre aux images sur la construction de leurs représentations ou de leurs préoccupations ?

Au plan méthodologique nous mènerons entre 5 à 7 entretiens approfondis de recherche, ceux-ci seront complétés par une analyse des questions écrites que les jeunes posent aux intervenants sur le domaine de la vie affective et sexuelle et qui constituent un corpus révélateur. Cette investigation méthodologique nous permettra de dégager des observations et de conduire une analyse et viserait, dans le cadre du colloque, à apporter notre contribution, plus singulièrement, dans le cadre thématique n° 3.

“

## **4.E. Interventions**

”

# Un exemple de dispositif de prévention de la violence: la médiation par les élèves eux-mêmes

Durif-Varembont Christiane <sup>1</sup>

1 : Collège Fromente (69)

\*

Mixité sexuelle ou non à l'école, la rencontre avec les autres, à la fois semblables et différents est source de conflits et de malentendus entre élèves et entre élèves et adultes. La violence surgit parfois, constatée par les équipes pédagogiques et pose question quant au mode de réponse et de mise en place d'accompagnement éducatif.

L'état des lieux des violences en milieu scolaire établi dans différentes recherches rejoint les observations tirées de la pratique professionnelle des enseignants. Les remarques écrites dans les carnets de liaison ou de correspondance sont révélatrices de ces phénomènes d'agression verbale ou physique de plus en plus courantes. En formation continue, les enseignants rencontrés confirment tous la banalisation et la fréquence de ces comportements qui dérangent leur organisation pédagogique et l'ordre institutionnel. De plus, ils craignent toujours le dérapage possible qui peut faire basculer une classe voire un établissement dans une violence beaucoup plus grave. Ils sont à la recherche d'outils et de recette pour gérer leur classe et remplir leurs objectifs pédagogiques tout en essayant de comprendre les élèves en tant que personne ayant une personnalité propre ancrée dans une histoire familiale et un contexte social.

Parmi les réponses institutionnelles et éducatives proposées, des dispositifs groupaux ont été mis en place pour accompagner les jeunes sous forme d'ateliers, par exemple de médiation par les pairs dans la double perspective de gestion des conflits et de prévention de la violence par les jeunes eux-mêmes (Bonafé-Schmitt, 2000). Ces ateliers de médiation donnent ainsi l'occasion d'une prise de conscience des gestes et des mots de chacun envers les autres. Ils offrent des moments privilégiés d'apprentissage relationnel. Ils permettent aussi aux jeunes de passer progressivement d'une position de méconnaissance ou de jugement moral sur la violence à une position éthique : le respect de l'autre comme de soi-même.

Ma communication présentera les objectifs et les conditions du dispositif tant auprès des jeunes eux-mêmes que des adultes de l'établissement dans lequel les ateliers se déroulent.



# Contribution à la connaissance des représentations et situations de violence au lycée : cas d'un lycée au Maroc

Belhaddioui Mériem <sup>1\*</sup>

1 : Université Lumière Lyon 2

\* : Auteur correspondant

Si l'Initiative Nationale pour le Développement Humain L'INDH -politique initiée par le Roi Mohammed VI le 18 Mai 2005, deux jours après la commémoration des attentats du 16 Mai au Maroc- occupe une place privilégiée en tant que moyen et objet d'analyse et de palliation de la réalité sociale d'une manière générale, et éducative d'une manière particulière, elle est dans notre étude, une approche dont la détermination de sa mise en place est à préciser clairement avec le phénomène de la violence en milieu scolaire.

Faisant l'objet d'une problématique particulière et spécifique au monde éducatif, la violence dans les institutions scolaires occupe de plus en plus de place dans les discours et débats, quelle que soit l'évolution quantitative et qualitative de ce phénomène.

Ceci dit, en nous pliant aux exigences de l'approche adoptée dans cette recherche, nous voudrions comprendre à quel point ou à quel niveau le contexte scolaire en défaillances (savoir, pratiques éducatives et administratives, conditions de travail, relations entre les personnels administratif et pédagogique, les parents, les lycéens,...) entraîne des pratiques d'indiscipline et de violence en milieu scolaire.

Si telle est notre problématique, la violence est donc dans notre approche, « une désorganisation brutale par une perte d'intégrité qui peut être physique, psychique ou matérielle. Cette désorganisation peut s'opérer par agression, usage de la force, consciemment ou inconsciemment. Elle est aussi dépendante des valeurs, des codes sociaux et des fragilités personnelles des victimes. »La violence en milieu scolaire, Etat des lieux, Eric DEBARBIEUX, 1996 ESF éditeur Paris.

En limitant la recherche au lycée, nous essayerons à travers l'étude de certains aspects liés au phénomène de la violence, d'apporter certaines réponses à ces questions qui constituent aussi les paramètres essentiels de notre objectif de recherche, parmi lesquels, nous citons : - Comment les jeunes/lycéens et lycéennes se représentent "la violence" ?- Quel est le degré d'intensité de cette violence perçue dans l'établissement en question ?- Dans quels cas les lycéens et les lycéennes souffrent de différentes formes de violence ? - Quelles en sont les causes ?- Quelles alternatives pour l'apaisement de ce phénomène ?

L'étude empirique se base sur un processus de collecte de données, par entretiens et questionnaires, auprès des acteurs d'un établissement du secondaire au Maroc (directeur, surveillants généraux, membres de l'association des parents d'élèves, professeurs, lycéens et lycéennes.). L'analyse des données (quantitatives et qualitatives) fait apparaître des pratiques de violence et d'indiscipline dues à l'échec de la stratégie de développement adoptée en ce milieu scolaire à cause des dysfonctionnements socio-éducatifs et institutionnels liés au genre.

Mots clés :pratiques d'indiscipline ? violence- violence institutionnelle ?genre- jeunes- lycée

# **L'enquête de victimation : un outil de mesure et de prévention des violences sexistes et LGBTphobes en milieu scolaire, à travers l'expérience du lycée Jean Macé de Vitry/Seine**

Amerouche Dalila <sup>1</sup>, Bourret Sandrine <sup>1</sup>, Laffont Pascal <sup>2</sup>, Guilpain Geneviève <sup>3</sup>

1 : Lycée Jean.Macé

\*

2 : FSE de l'OUIEP- Lycée Jean-Macé

\*

3 : mission égalité filles-garçons et lutte contre l'homophobie de l'académie de Créteil, IUFM de Créteil-UPEC

\*

Le lycée Jean Macé de Vitry sur Seine, est un établissement polyvalent, classé « sensible » qui accueille environ 1500 lycéen-ne-s. Il se préoccupe depuis longtemps des violences genrées. Suite au meurtre de Sohane B. en 2002, un collectif féminin-masculin s'est créé au sein du lycée et a développé de nombreuses actions.

Sur le plan professionnel, notre positionnement a été de mener des actions concrètes, collectives qui visent à sensibiliser les élèves et l'ensemble des personnels de l'établissement aux questions de discriminations sexistes et aux questions de genres. Dans cette perspective, il s'agit de faire évoluer nos pratiques pédagogiques et plus largement l'institution scolaire vers plus d'égalité en déconstruisant les stéréotypes.

La communication consistera à présenter brièvement l'histoire du travail mené par ce collectif depuis dix ans (formes d'action, impact, résistances).

Le coeur de notre communication aura pour objet la présentation d'un questionnaire de victimation conçu comme outil de travail pour les enseignants auprès des élèves et de sensibilisation de l'ensemble de la communauté éducative.

Il sera rendu compte du contexte de son élaboration où plusieurs acteurs institutionnels ont joué leur rôle :

? projet FSE de l'OUIEP : « lutter contre le décrochage scolaire par la prévention de la violence entre pairs et justice restaurative en milieu scolaire »-le lycée Jean Macé étant un des établissements expérimentaux.

? Aide négociée demandée par le collectif féminin- masculin et des collègues de l'établissement en 2011-12 et 2012-13.

? Soutien de la mission égalité filles-garçons et lutte contre l'homophobie de l'académie de Créteil.

Ensuite, les enseignants représentant le groupe de travail analyseront les premiers résultats de ce questionnaire pour établir un diagnostic des violences sexistes au sein de l'établissement et indiqueront comment ils comptent s'en servir comme levier pédagogique et éducatif.

En participant à ce colloque nous souhaitons pouvoir non seulement diffuser, communiquer notre travail mais aussi enrichir notre réflexion sur ces questions.

# Prévention et gestion des violences à l'école

Coruzzi Josiane <sup>1</sup>, Plateau Nadine <sup>2</sup>

1 : Solidarité femmes et refuge pour femmes battues ASBL

\*

2 : Commission enseignement CFFB (Conseil des femmes francophones de Belgique)

\*

Notre intervention présentera un projet pilote mené par l'association Solidarité femmes dans une école secondaire avec des jeunes de plus de 13 ans. Ce projet est le fruit d'une collaboration avec la Coordination québécoise des maisons d'hébergement pour femmes victimes de violences.

Dans un premier temps nous montrerons comment le projet prolonge et profite de l'expérience de dix années qu'a cette association en matière de prévention des violences chez les jeunes. Pour cela, nous évoquerons le contexte institutionnel dans lequel les activités de prévention se sont déroulées (financement, rapports aux pouvoirs publics et autorités éducatives), la philosophie à la base ainsi que les méthodologies utilisées. L'évaluation de ces dix années a grandement aidé à concevoir le projet pilote, qui cible toutes les formes de rapports de pouvoir et de domination s'exerçant entre jeunes : harcèlement, intimidations, violences amoureuses, cyberintimidation.... Il s'adresse aux jeunes (prévention) mais aussi au personnel scolaire (gestion efficace et collective de ces violences par les écoles).

Ensuite nous exposerons les spécificités du projet pilote par rapport aux activités de prévention précédentes et ce qui le différencie de la majorité des programmes destinés à prévenir et combattre la violence à l'école.

En effet, un premier point est qu'il est centré non sur la résolution de conflit (violence vue comme résultant de problèmes interpersonnels ; dimension psychologique) mais sur la gestion des rapports de force (violence vue comme résultant de rapports sexués hiérarchisés ; dimension sociale).

Une deuxième particularité est son approche globale qui implique directement tout le personnel scolaire, les parents et les élèves, les incluant à une vision commune des rapports de force exercés entre élèves.

Une dernière caractéristique est de vouloir une inscription durable dans l'institution en misant sur l'autogestion de la démarche: implication de la direction ainsi que du comité violence qui déterminera le succès et la durée de vie de la démarche dans l'école.

Enfin, nous présenterons les techniques d'intervention utilisées ainsi que les premières conclusions de ce projet pilote actuellement encore en cours.

“

**Table ronde: Que faire pour que dans les institutions qui leur sont dédiées, les adolescent-es s'éduquent hors des violences, notamment des violences liées au genre ?**

”

## Index des auteurs

Ajanovic, Edma.....	32
Albenga, Viviane.....	10
Albert, Cécile.....	62
Alessandrin, Arnaud.....	36
Altable Vicario, Rosario.....	43
Amerouche, Dalila.....	65
Ayral, Sylvie.....	53
Ba, Alpha.....	28
Belhaddioui, Mériem.....	64
Beunardeau, Pauline.....	25
Blanchard, Joëlle.....	59
Bouanane, Kahina.....	48
Bourret, Sandrine.....	65
Bouteyre, Evelyne.....	2
Carbonne, Natacha.....	16
Chamberland, Line.....	3
Collet, Isabelle.....	23
Coruzzi, Josiane.....	66
Costes, Josette.....	39
Couchot-Schiex, Sigolène.....	60
Dagorn De Goëtisolo, Johanna.....	60
Dahache, Sabrina.....	22
Dargere, Christophe.....	57
Dayer, Caroline.....	47
Depoilly, Séverine.....	54
Derfoufi, Mehdi.....	37
Diop-Sall, Fatou.....	28
Durif-Varembont, Christiane.....	63
Durif-Varembont, Jean-Pierre.....	13
Fente, Elvira.....	35
Gallot, Fanny.....	8
Garcia, Marie-Carmen.....	12
Gavray, Claire.....	31
Ghedir, Said.....	24
Guilpain, Geneviève.....	65
Hofmann, Elisabeth.....	18
Houadec, Virginie.....	39
Iñiguez, Tatiana.....	46

Jarlégan, Annette.....	21
Joannin, Delphine.....	33
Laffont, Pascal.....	65
Lavoie, Kévin.....	49
Lechenet, Annie.....	14
Lignon, Fanny.....	9
Maudet, Guillaume.....	55
Mekideche, Nadjet.....	30
Mekideche, Tchirine.....	30
Mendès-Leite, Rommel.....	15
Mercader, Patricia.....	5, 11
Mimche, Honoré.....	19
Molinier, Pascale.....	56
Mosconi, Nicole.....	1
Mozziconacci, Vanina.....	61
Pasquier, Gaël.....	50
Petrovic, Céline.....	52
Plateau, Nadine.....	66
Pohor, Rubin.....	34
Poutrain, Véronique.....	17
Quartier, Marie.....	27
Ravit, Magali.....	42
Rebello, Térésa.....	2
Regnault, Elisabeth.....	24
Regradj, Naïma.....	56
Roman, Pascal.....	4
Rossello, Jean-Jacques.....	59
Rozé-Heusse, Anne.....	62
Rubi, Stéphanie.....	21
Salaméro, Emilie.....	41
Sauer, Birgit.....	32
Tanang Tchouala, Patrice.....	19
Thibault, Sylvie.....	49
Thomas, Julie.....	40
Weber, Rebecca.....	16
Zoccali, Cécile.....	59

