

30/05/2018

# Les violences sexistes à l'école

Une oppression viriliste



Eric Debarbieux avec Arnaud Alessandrin, Johanna  
Dagorn et Olivia Gaillard

OBSERVATOIRE EUROPEEN DE LA VIOLENCE A L'ECOLE

## Table des matières

Avertissement.....	4
Introduction.....	5
1 : Le sexe des victimes.....	9
Les femmes surexposées aux violences .....	9
Une énigme : surexposition des femmes adultes, surexposition des garçons mineurs .....	11
2 : La construction du sexisme ordinaire.....	17
De l'inégalité parmi les humains .....	17
En primaire : une éducation différenciée et une socialisation genrée .....	21
Expériences du sexisme au collège et au lycée .....	24
3 : La violence en milieu scolaire, c'est quoi ?.....	29
La violence à l'école n'est que rarement une violence d'intrusion.....	29
La répétition des « microviolences »et leurs conséquences.....	30
Violence et exclusion sociale : de la discrimination par la violence.....	32
Des causes multiples : La violence à l'école n'est pas due à mai 68 !.....	34
a) Les facteurs personnels : .....	36
b) Les facteurs familiaux.....	37
c) Facteurs de risque socio-économiques .....	37
d) Facteurs de risque associés à l'influence des pairs .....	37
e) Facteurs de risque associés à l'école.....	38
4 : Une enquête .....	40
Quand les « victimes » parlent : les enquêtes de victimation en milieu scolaire .....	40
Des résultats globaux confirmés .....	43
Des violences « ordinaires » importantes .....	44
La concentration des violences et ses effets sur le climat scolaire .....	46
« Filles » et « garçons » à l'école : l'oppression viriliste en question.....	52
Eléments de comparaison filles-garçons.....	53

Violences verbales et agression indirecte : victimes et auteurs .....	53
Violences physiques : victimes et auteurs.....	55
Les violences cumulées selon le sexe des victimes .....	57
De quelques violences sexistes à l'école .....	57
Éléments pour une interprétation.....	62
Les bagarres sont-elles normales et autres légendes machistes .....	63
Et si on s'occupait enfin des toilettes ? .....	65
Peut-on être bon élève ? .....	68
Le mécanisme du refus de l'autre et l'effet de groupe .....	70
Les LGBTI et l'école .....	73
De la cyberviolence et du genre .....	79
Suffit-il de punir ? La « fabrique des garçons » .....	81
5. Conclusion : Vers un nouvel humanisme ?.....	87
Est-ce ainsi que les hommes sont ? (Une histoire).....	87
Des stratégies possibles ?.....	88
La prévention précoce comme stratégie première .....	90
Approches directes et indirectes.....	94
Elargir l'engagement commun .....	103
Références .....	105
Articles et ouvrages .....	105
Sitographie :.....	109
Quelles définitions retenir ? .....	111
La « gynophobie » en débat .....	111
Gynophobie .....	112
Homophobie.....	113
Discriminations .....	115
Genre .....	116

Identité de genre .....	117
Normes de genre .....	118
Stéréotypes sexistes .....	119
Transphobie .....	120
Violences de genre / violences sexistes : .....	120
Annexe : SANTE SCOLAIRE LGBTI.....	123
Annexe : Un exemple de projet en collège.....	125

## Avertissement

Ce livre n'a pas été écrit pour le spécialiste ou l'universitaire, même s'il repose sur des enquêtes scientifiques. Il veut être accessible, sans être trop abstrait ni encombré de trop de références, même si derrière chaque phrase des recherches précises et multiples existent. Il mêlera des témoignages, recueillis individuellement ou en groupe et les principaux résultats d'enquêtes ayant permis d'interroger 47604 élèves âgés de 8 à 19 ans. Il s'attachera surtout à décrire la violence « ordinaire » en milieu scolaire, sa fréquence, ses caractéristiques et, la manière différenciée – ou non – dont elle touche les filles et les garçons. La violence n'est pas « naturelle » : elle se construit dans le continu d'une oppression qui est particulièrement présente dans le harcèlement entre pairs à l'école. Aux côtés d'autres marqueurs de l'altérité (comme la couleur de peau ou l'apparence physique), le « refus du féminin » est aussi la base de bien des rejets et des discriminations, qui sont la trame de ce harcèlement.

Cependant, qu'on ne s'y trompe pas, les violences sexistes ne se construisent pas simplement à l'école, qu'on accuserait ainsi de tous les maux qu'elle n'arriverait pas à contenir. L'école est et reste une chance pour mettre en pratique les valeurs démocratiques que les violences nient. Encore faut-il que cette mission soit véritablement prioritaire.

## Introduction

Il y a quelques années une des nombreuses enquêtes que j'ai menées sur la violence à l'école en interrogeant alors 12 000 écoliers mettait en évidence l'importance du harcèlement subi par une minorité d'élèves en souffrance, chiffrée alors à environ un élève sur dix. Une vraie mobilisation s'était produite, et les premières politiques publiques françaises sur ce sujet avaient suivi les « Assises Nationales contre le harcèlement à l'école », qu'en mars 2011 le ministre de l'éducation nationale de l'époque m'avaient confiées. Nous n'en sommes plus au déni et à l'ignorance où nous étions alors et l'opinion publique, avec les médias, s'est largement emparée du sujet. Il va de soi que « l'affaire Weinstein » et le déluge de révélations qu'elle entraîne en libérant la parole et l'écoute des victimes – avec des conséquences concrètes sur les prédateurs et harceleurs sexuels – est aussi venue accentuer cette prise de conscience.

Aucun ministre de l'éducation ne pourrait renoncer à lutter contre le phénomène du harcèlement en milieu scolaire sans y perdre de la crédibilité. La ministre des Droits des femmes, de la Ville, de la Jeunesse et des Sports que fut Najat Vallaud-Belkacem a de son côté beaucoup œuvré pour la reconnaissance d'un phénomène devenu un délit général dans la loi du quatre août 2014. Pour autant, si les dernières enquêtes de santé publique auprès des adolescents et adolescentes sont plutôt encourageantes en montrant une baisse du phénomène, rien n'est gagné loin de là. C'est ce que nous raconte cette lycéenne<sup>1</sup>.

*Histoire de Coralie, 17 ans, Lycéenne (entretien janvier 2018).*

*Tout a commencé en CE1, j'avais 8 ans. J'étais mince parce que j'avais des problèmes de santé et un choc dû au décès de mon grand-père.*

*J'ai été harcelée par une professeure. Elle me traitait d'anorexique et me forçait à manger mon assiette à la cantine. Cela n'a pas alerté ma mère jusqu'au jour où je ne voulais plus du tout manger, même à la maison. Je pesais 17 kilos à huit ans. On m'a toujours traitée de sac d'os, de squelette, d'anorexique...*

*Le harcèlement m'a suivie en 3ème au collège, j'ai tenté de mettre fin à mes jours et je me scarifiais.*

*En 5<sup>ème</sup> je suis sortie avec un garçon. Mon premier amour... Au début je pensais qu'il m'aimait vraiment mais il a joué avec mes sentiments. Il n'arrêtait pas de me quitter et me reprendre comme un objet. Un jour au collège, il était au fond de la cour avec ses potes. Je suis allée vers lui et apparemment je lui aurais dit quelque chose qui ne lui a pas plu alors il m'a attrapée et m'a écrit sur le visage avec des fluos, il m'a tiré les cheveux et a commencé à me frapper.*

*Je ne suis plus jamais ressortie avec lui. J'ai eu beaucoup de mal à m'en remettre, il m'a*

<sup>1</sup> Les récits insérés dans le texte ont été recueillis par Olivia Gaillard.

*énormément déçue et blessée.*

*En seconde au lycée ça ne s'est pas arrêté. Partie pour un bac ASSP, je me suis rendu compte au bout d'un mois de rentrée que ça ne me plaisait pas du tout. J'ai donc entrepris un bac GA. Les « clans » s'étaient déjà formés.*

*Durant les mois qui ont suivis, un garçon me taquinait beaucoup mais un jour en cours il est allé trop loin. Devant tous les élèves et le professeur il a crié : « Bouffe mes couilles sale pute ! », « Espèce de grosse salope ». Je me suis mise à pleurer et les autres riaient.*

*À la récré, ce garçon et ses copains venaient pour me demander de me montrer ou de les embrasser. Je les repoussais et essayais d'alerter un adulte qui évidemment ne réagissait pas.*

*Une fois un ami de ses amis a commencé à faire des gestes obscènes, je n'en parlais plus jusqu'au moment où j'ai reçu des messages du genre : « Suce-moi grosse pute », « t'es une suceuse »...*

*J'ai demandé à ma mère de changer mon numéro de téléphone et là j'ai été obligée de tout lui dire. Le lendemain elle a appelé le CPE, il m'a posé beaucoup de questions. Il a convoqué les élèves concernés qui par la suite ce sont tous retournés contre moi. Suite à cela je ne suis plus allée en cours pendant 1 an, j'ai vu des tas de psychologue, psychiatre...*

*Aujourd'hui, je suis retournée au lycée, je me suis soignée et je vis mieux ma scolarité.*

*Je suis reconnaissante envers ma mère, elle m'a sauvé la vie. Et je suis plus que motivée à avoir mon bac et reprendre ma vie en main.*

Témoignage terrible bien sûr, et où rien ne peut justifier les agressions subies. Difficile en effet de dire à cette lecture qu'il s'agit d'un simple jeu sans conséquences ou d'une drague « un peu lourde » comme il est souvent rétorqué à qui s'engage sur le chemin d'une sexualité du consentement total et du refus du sexisme.

N'allons pas penser que ce phénomène soit un phénomène nouveau, qui marquerait une sorte d'ensauvagement des jeunes mâles contemporains. Il ne s'agit pas pour autant de faire du harcèlement sexiste un phénomène « naturel » qu'il serait impossible de combattre. Une des choses que l'on sait le mieux est qu'il s'inscrit dans la durée et peut avoir des conséquences lourdes, par perte d'estime de soi des victimes. Les brimades répétées accompagnent toujours et précipitent souvent les violences les plus lourdes qui sont exercées. Elles sont cette oppression quotidienne qui marque profondément le psychisme des sujets qui la subissent. Il n'est plus possible de nier leur importance tant leurs conséquences sont connues désormais, même si l'on peut se reconstruire.

*Histoire de Sabine, 43 ans.*

*Dès la primaire je subissais les brimades des élèves. Étais-je différente des autres par mon manque d'assurance ? Par un manque de confiance en moi ? Je restais à l'écart, dans mon coin car personne ne voulait jouer avec moi ni même me parler... Comme si j'étais transparente et pourtant j'essayais de m'intégrer.*

*Une élève de ma classe était un peu handicapée mentalement et physiquement. Partout où j'allais, elle me suivait pour me donner des coups de pieds dans les jambes mais je savais qu'elle*

*n'était pas bien dans sa tête. Sous le préau les garçons jouaient au foot et à chaque fois ils me le lançaient en pleine tête. Personne ne disait rien, personne pour me défendre ; je portais ce lourd fardeau chaque jour. Ils m'ont toujours fait croire que j'étais différente d'eux, toujours à part, toujours seule... Mais je ne me sentais pas différente ! Pourquoi tant de méchanceté ? J'avais la paix seulement quand j'allais en étude, ma maîtresse était très gentille.*

*La piscine était pour moi un calvaire, je n'aime pas le sport. Ayant des problèmes d'asthme, il était difficile pour moi de suivre le rythme des autres. Alors c'était les moqueries et le prof qui ne cherchait pas à comprendre mon problème. Je ne savais pas nager et les autres s'en fichait, ils me laissaient au fond de l'eau et personne ne venait m'aider, me sauver... J'étais toujours la fautive d'après eux.*

*Une fille me faisait porter son cartable et une autre m'attendait à la sortie pour m'humilier encore plus. Je regardais autour de moi, espérant trouver de l'aide, quelqu'un qui me comprendrait, qui subissait la même chose que moi mais j'étais seule. Je me souviens d'un ami d'enfance, il était très gentil avec moi, quelquefois il venait me parler et ça me réchauffait un peu le cœur.*

*J'ai dû redoubler car j'étais souvent malade... Je ne pouvais plus suivre les cours normalement. Entre les brimades, les retards en classe, les absences répétées c'en était trop ! Je ne pouvais pas étudier correctement me sentant mal dans cet établissement scolaire. On ne m'a jamais laissé la chance de m'intégrer.*

*Parfois je déteste ne pas avoir confiance en moi, si j'avais été plus forte rien de tout cela ne serait arrivé.*

*Arrivée au collège c'était encore pire. Aucune intégrité, encore des brimades, j'étais rabaissée, insultée, intimidée... Le calvaire continuait. Les surveillants, les profs, les élèves, les heures de colles prises à cause des autres ! Tout ça me rendait malade, suivre les cours dans une ambiance pareille m'insupportait. En 5<sup>ème</sup> trois filles étaient sur mon dos, je subissais des insultes, les coups et le racket. Ce jour-là ma vie a basculé me laissant sans défense. « Tu parles on te tue ! » « Tu ne reverras plus tes parents ». Poussée contre le mur, coups de poings dans le ventre, coups de pieds... Voilà ce que je vivais. Je ne pouvais pas rester comme ça, je ne voulais plus et surtout ne pouvais plus aller à l'école par peur de représailles. J'ai arrêté l'école à 16 ans en 5<sup>ème</sup>, trop de chagrin, trop de souffrance, de mal-être. Ma mère voulait en parler mais les filles qui me faisaient souffrir étaient déjà parties.*

*Aujourd'hui j'ai 43 ans je me sens plus forte tel un phénix qui renaît de ses cendres malgré les séquelles qui resteront à vie.*

*Il faut que le harcèlement et les violences cessent, agir est la seule solution.*

*Ne pas rester dans le silence, en parler, faire de la prévention tout cela est très important.*

*Être en contact avec des personnes ayant vécu et souffert vous fais prendre conscience que vous n'êtes pas seul. Notre peine est partagée et moins lourde à supporter.*

Il va donc être question dans ce texte de violence en milieu scolaire, et principalement des violences sexistes, des violences qu'y subissent les filles, mais aussi les garçons qui n'entrent pas dans



les normes virilistes, machistes. Il y sera question de la manière dont le « refus du féminin » construit l'inégalité entre les sexes, entre les genres. Nous savons bien comment simplement prononcer le mot « genre » est un facteur de polémique en France. Rappelons très simplement que le « genre » est un concept qui permet de penser le système de séparation des sexes qui les classifie et les hiérarchise, les naturalise dans une catégorisation qui nie les autres possibilités humaines et les rejette dans une anormalité pathologique ou immorale. Il sera donc question essentiellement de la manière dont se construit une discrimination et une inégalité sociale qui posent un défi démocratique et humaniste.

Car ne nous y trompons pas. Il ne s'agit pas dans les combats féministes d'une simple lubie vite rabattue sur un ton méprisant dans un combat dépassé. Mais de combats pour chaque individu en souffrance, quel que soit son genre, et d'un combat politique et humaniste. Nous vivons une époque incroyable, une époque de choix qui engage aussi bien notre vie quotidienne que la paix du monde. A l'heure où l'affrontement entre les grandes « puissances » vire au combat de coqs entre un Donald Trump élu bien que parlant « d'attraper les femmes par la chatte », d'un Vladimir Poutine surjouant sa virilité ou d'un Kim Jong-Un devenant un maître-chanteur nucléaire il est urgent de remettre radicalement en question le modèle du guerrier dominant – qui n'est pas seulement un Djihadiste plus ou moins exotique. Le défi est aussi celui de la lutte contre les discriminations. Comme le rappelle Olivia Gazalé dans un ouvrage récent : « La comparaison hiérarchisante avec l'Autre est centrale dans la construction de la virilité [...] Pas de suprématie sans un inférieur à mépriser, voire à humilier. C'est pourquoi le modèle traditionnel de la virilité – modèle d'exclusion et de ségrégation – ne peut s'épanouir qu'en entretenant le ressentiment des opprimés et la compétition féroce, voire la haine entre les hommes ». Le rejet du « faible » à commencer par le sexe dit faible<sup>2</sup> touche de nombreuses catégories de la personne handicapées aux « bouffons », des personnes homosexuelles et transgenres aux minorités visibles : être fort c'est dire le faible, ce qui est le début de l'oppression.

Plus modestement, et si l'on ne veut pas nous suivre sur ce terrain politique, les récits que nous avons livrés dans cette introduction et les milliers de témoignages recueillis pour ce livre comme en plus de trente ans de recherche<sup>3</sup>, devraient suffire à rendre inacceptable par simple humanité les violences dont il sera ici question. Il est bien évident que ce livre s'inscrit dans la lignée de la France généreuse, celle des Droits humains qui est notre véritable identité.

---

<sup>2</sup> On peut encore lire dans le dictionnaire Larousse dans la définition de l'adjectif « Faible : Qui est sans défense, désarmé, impuissant : Une faible femme. »

<sup>3</sup> A l'heure où j'écris ces lignes j'estime que moi-même et les équipes que j'ai pu animer ou coanimer avons interrogé environ 200 000 élèves en France depuis 1992, date de création des enquêtes de victimation en milieu scolaire... Je ne compte pas ici les enquêtes passées à l'étranger avec l'Observatoire International de la Violence à l'École.

# 1 : Le sexe des victimes

Les violences physiques et sexuelles exercées en France – comme partout ailleurs – touchent très majoritairement des femmes, et ce sont massivement des hommes qui les perpétuent. Les chiffres officiels, les recherches internationales sont parfaitement en accord sur cela. Nous allons les rappeler, car ils sont importants. Toutefois le tableau est différent en milieu scolaire où les garçons sont en moyenne plus surexposés à la violence brutale, aux violences verbales et au harcèlement, tout en restant les principaux agresseurs. Qu'on se le rappelle : si la « virilité » fait des victimes elles n'ont pas qu'un seul sexe... même si elles ont un genre très majoritaire, supposé faible ou déqualifié.

## Les femmes surexposées aux violences

En France, comme ailleurs dans le monde, et sans l'ombre d'un doute, les femmes jeunes et adultes sont bien plus exposées aux violences physiques et/ou sexuelles que les hommes. Y compris d'ailleurs en temps de guerre si l'on se rappelle que plus que jamais le viol est une arme, et les civils les victimes les plus nombreuses. Le corps des femmes est toujours un enjeu. Comme le rappelait le philosophe André Glucksmann :

« Pour l'essentiel les hommes en armes s'affrontent à des hommes, des femmes, des enfants désarmés et les guerres civiles cèdent le pas aux guerres contre les civils [...]. 1945 sur 20 millions de victimes de guerre (non compris les révolutions), 80 % sont civiles. Au contraire 80 % des morts de la première guerre mondiale portaient l'uniforme. Ce qui valait pour effet collatéral, moyen secondaire, bavure ou crime de guerre – l'attaque des humbles – passe au premier plan, comme s'il fallait pour afficher sa victoire anéantir physiquement, culturellement et spirituellement les populations ».

Dans notre société « en paix » nous n'en sommes bien sûr pas là, mais pour autant les violences contre les femmes persistent, interdisant une satisfaction béate où le simplisme de l'amélioration apparente. Ainsi dans l'enquête de victimation annuelle "Cadre de vie et sécurité" (INSEE-ONRP-SSM-SI) le nombre de femmes âgées de 18 à 75 ans qui au cours d'une année sont victimes de violences physiques et/ou sexuelles commises par leur ancien ou actuel partenaire intime, est estimé à 225 000 femmes. 3 femmes victimes sur 4 déclarent avoir subi des faits répétés et 8 femmes victimes sur 10 déclarent avoir également été soumises à des atteintes psychologiques ou des agressions verbales. On sait également que les féminicides sont bien plus fréquents : En 2016, 123 femmes ont été tuées par leur partenaire ou ex-partenaire intime "officiel" ou non officiel (petits-amis, amants, relations épisodiques...) contre 34 hommes, dont trois au sein de couples homosexuels.

La proportion d'agresseurs connus des victimes est très bien documentée par cette enquête : En moyenne, le nombre de femmes âgées de 18 à 75 ans qui au cours d'une année sont victimes de

viols et de tentatives de viol est estimé au minimum à 84 000 femmes. Dans 91% des cas, ces agressions ont été perpétrées par une personne connue de la victime. Dans 45 % des cas, c'est le conjoint ou l'ex-conjoint qui est l'auteur des faits. Seuls 9% des auteurs sont inconnus.

Entre 2008 et 2016, 1,7 million de femmes se sont déclarées victimes d'au moins un acte à caractère sexuel au cours des **deux ans** précédant l'enquête (moins de 600 000 hommes) et plus de 2 millions d'au moins un fait de violences physiques ou menaces (moins de 2 millions pour les hommes).

Une autre enquête en population large nous éclaire là encore sur la surexposition des femmes aux violences : en 2016, l'enquête « Violences et rapports de genre » (VIRAGE) menée par l'INED, a permis de mesurer le nombre de personnes ayant subi des violences sexuelles (viols, tentatives de viol, attouchements du sexe, des seins ou des fesses, baisers imposés par la force, pelotage) au cours de leur vie. Annuellement ce sont 0,31% des femmes et 0,01% des hommes de plus de 20 ans qui ont subi un viol ou une tentative de viol, soit 62000 femmes et 2700 hommes, 23 fois plus de femmes. Le nombre de personnes victimes d'autres agressions sexuelles **au cours des douze derniers mois** est estimé à 553 000 femmes<sup>4</sup> (2,76% de la population) et 185 000 hommes (0,97%) soit 3 fois plus de femmes, tout en sachant que les hommes estiment plus souvent que les femmes ces atteintes moins graves que les femmes.

Ces violences – dans une définition élargie aux attouchements - ont concerné dans le cours de leur vie 14,5 % des femmes et 3,9 % des hommes âgés de 20 à 69 ans. Les femmes sont donc bien près de quatre fois plus victimes que les hommes, ce qui n'est en rien relativiser l'importance des violences subies par les hommes – dont ce rapport parlera largement – mais montre à quel point la surexposition des femmes aux violences est forte dans la société française, même si d'autres pays connaissent une violence beaucoup plus marquée, allant par exemple jusqu'à 70% de femmes victimes de violences de la part d'un intime durant leur vie, selon un rapport d'ONU-Femmes et de l'Organisation Mondiale de la santé. De même la part des hommes comme agresseurs est largement supérieure, là encore l'enquête de l'INED est très claire, citons-là : « Quel que soit l'espace de vie, les violences sexuelles mentionnées par les femmes sont quasi exclusivement le fait d'un ou plusieurs hommes (entre 94 % et 98 %). Les actes rapportés par des hommes sont majoritairement le fait d'autres hommes (75 % des actes dans la famille), et ce dans trois cas de viols et tentatives de viol sur quatre ».

---

<sup>4</sup> On notera donc ici une différence entre l'enquête de l'INSEE-ONDRP CVS et l'enquête VIRAGE : la première enquête se base sur une population plus large (à partir de 18 ans et non 20 ans) et une période de deux ans. Pour autant les résultats sont tout à fait compatibles et permettent les mêmes conclusions.

En ce qui concerne les violences sexuelles les femmes sont clairement surexposées. En ce qui concerne les violences physiques le tableau est plus nuancé. La dernière enquête de l'ONDRP (2017) est convaincante à cet égard : si les femmes sont un peu plus victimes que les hommes de violences physiques (52% des victimes sont des femmes), elles le sont très majoritairement par des conjoints ou ex-conjoints (72% des victimes de ce type) ou des personnes connues quand les atteintes sont hors du « ménage » (58% des victimes de ce type d'atteinte). Enfin on notera que l'évolution du nombre de victimes entre les premières enquêtes réalisées en France (Enquête ENVEFF en 2000) n'est guère significative : l'écart entre les femmes et les hommes persiste, et montre l'importance de la mobilisation à poursuivre et intensifier.

### Une énigme : surexposition des femmes adultes, surexposition des garçons mineurs

Cette surexposition des femmes aux violences sexuelles, et leur exposition égale aux violences physiques (ce qu'il faudrait nuancer bien sûr) semble donc bien un fait massif. Ceci ne fait que poser une énigme, qui sera le fil rouge de ce rapport : toutes les enquêtes menées en milieu scolaire, en France comme ailleurs montrent à l'inverse chez les mineurs, une surexposition des garçons à de nombreuses formes de violence, et en particulier à la violence physique, mais aussi nous le verrons une exposition certes inférieure mais presque identique à certaines formes de violence « sexuelle ». Ne prenons pour commencer que l'exemple des collégiens et collégiennes en France. La Direction de l'Évaluation, de la Performance et de la Prospective (DEPP) du Ministère de l'éducation nationale réalise depuis 2011 des enquêtes très fiables auprès d'échantillons nationaux représentatifs importants. Ces enquêtes montrent qu'au collège 12,8% des filles et 24,1% des garçons ont été frappés, soit deux fois plus de garçons, qui sont également deux fois plus nombreux à avoir participé à une « bagarre collective » (20,5% vs 11,2%). Ils sont également plus nombreux en ce qui concerne les violences filmées, ce qu'on appelle le *happy slapping*, qui a concerné 4,6% des collégiens et 3,3% des filles. S'ils sont, du côté des violences « sexuelles » et sexistes presque autant à se plaindre de ce qui est nommé « voyeurisme dans les toilettes » (7,2% des garçons, 7,8% des filles), ils sont nettement moins nombreux à déclarer avoir été insultés « à propos du sexe » (11,2% des filles, 5,9% des garçons). Ils sont cependant plus nombreux à être insultés (53,2% des garçons, 47,5% des filles). Nous reviendrons largement sur ces chiffres, que nous compléterons, mais ils suffisent à poser un premier problème : comment passe-t-on d'une surexposition des jeunes garçons à la violence à une surexposition des femmes adultes ? Et la question sera complétée d'une autre question : est-ce au moins en partie à cette violence contre les garçons (et présumons-le entre garçons) que nous devons relier la violence ultérieure contre les femmes ? Autrement dit, et ce sera notre angle d'approche, pour mieux connaître

et prévenir la violence contre les femmes il faut inséparablement étudier la violence contre « les filles » et celle contre « les garçons ». C'est en opprimant le semblable – et en le construisant comme différent – que naît l'oppression viriliste.

En tout état de cause, la littérature scientifique internationale est constante sur ce point. A l'école les garçons sont beaucoup plus souvent agresseurs et également beaucoup plus victimes que les filles. Toutefois, si des filles se montrent elles aussi violentes, toutes les enquêtes concluent sur la plus grande implication des garçons. Les travaux allemands sur la violence à l'école par exemple<sup>5</sup>, indiquent une plus grande propension à la violence des garçons ; mais aussi la recherche espagnole (Ortega, 2001) et grecque (Artinopoulo, 2001). Ainsi une enquête américaine *du Center for Disease Control and Prevention*, un des plus importants centres d'études mondiaux pour la connaissance de la fréquence des agressions subies et perpétrées montre que 23,5% des garçons contre 8,6% des élèves filles se sont déjà battus durant l'année écoulée. Les adolescents américains selon une autre étude (Nansel et al. 2001) sont 25,9% à dire être fréquemment victimes d'intimidation (Bullying) contre 13,7% des filles, même si l'on sait qu'il faut distinguer les formes de cette intimidation suivant le sexe. Les violences physiques et directes sont plus le fait des garçons. Les filles, lorsqu'elles agissent, utiliseraient des méthodes plus indirectes, comme l'exclusion du réseau amical ou les rumeurs. Mais rien n'est aussi simple, nous le verrons et filles comme garçons peuvent employer des « méthodes » diverses ; s'il y a des préférences dans l'action on n'oubliera pas que les garçons peuvent n'être pas brutaux et les filles surnoises...

L'école comme lieu d'apprentissage social est un lieu où peuvent se construire – et au moins en partie se déconstruire » les violences sexistes et les violences de genre. Ce sera l'objet de ce rapport. Quelles sont les violences subies à l'école en fonction du sexe de l'élève... mais aussi et peut-être surtout comment ces violences sexistes se construisent sur fond d'un rapport de genre où la péjoration du féminin, voire même le refus du féminin est une base de l'oppression viriliste qui s'exerce d'abord du garçon vers le garçon jugé faible? Si la violence est basiquement l'usage de la force, il n'est alors pas étonnant que celles et ceux qui subissent le plus la police de genre soient toujours celles et ceux sur qui s'abat la péjoration du féminin sous toutes ces formes. Ce qui est un piège autant pour les garçons que pour les filles.

*Benoît, 18 ans lycéen.*

*Ma vie n'a pas toujours été rose.*

---

<sup>5</sup> Funk (2001), Spaun (1996), Schubarth (1997), Fuchs et al. (1996), Holtappels and Schubarth (1996), Schwind et al. (1999), Meier et al. (1995) and Greszik et al. (1995: 270)

À 12 ans je suis rentré au collège. Je pensais retrouver des élèves de mon école primaire mais non, j'ai eu beaucoup de mal à accepter le fait que je ne connaissais personne. J'ai commencé à développer une carapace, j'étais dans ma bulle.

Le matin dans le bus, j'écoutais de la musique.

En arrivant au collège, trois, quatre élèves m'accueillaient en me demandant deux euros pour leur déjeuner. Cet argent je le volais à ma mère.

Un jour je n'avais pas les deux euros, ils m'ont alors mis par terre pour que je ne bouge plus puis ils ont pris mon sac pour le jeter dans une flaque d'eau.

Quand je suis rentré chez moi, j'ai dit à ma mère que je les avais fait tomber sans faire exprès.

Les années suivantes les gens me critiquaient sur ma maigreur, ma façon d'être, mes goûts musicaux... Je n'ai jamais rien dit de ces critiques et moqueries. Pour prendre du poids je piquais des bonbons chez moi ou alors je demandais une deuxième assiette mais ça ne fonctionnait pas. Seulement ma haine envers ces personnes grandissait.

Un jour je suis tombé sur une vidéo qui parlait du harcèlement, dedans des personnes se scarifiaient. En 3<sup>ème</sup>, j'ai montré mes cicatrices à un ami et il m'a dénoncé à l'infirmière. Suite à cela je ne suis pas allé à l'école pendant 5 ou 6 jours. J'ai eu quelques rendez-vous chez une psychologue et je lui ai longuement parlé de mon mal-être.

Ma mère m'a ensuite inscrit à une colonie de vacances en Espagne et là c'est le drame.

Je me retrouve dans la même chambre que mes harceleurs et je ne peux pas changer de chambre. Ils ne m'ont pas laissé choisir mon lit, j'ai pris celui du dessous et tout de suite une remarque m'a blessé : « Imagine, il ne se lave pas, tu vas avoir des vapeurs et mourir dans ton sommeil ! »

Ils riaient tous mais je suis passé au-dessus et allé de l'avant.

Une nouvelle rentrée et l'angoisse monte. Je suis dans la pire classe du lycée mais je retrouve tout de même une connaissance du collège.

Une fois un garçon de ma classe a commencé à m'insulter, m'humilier gratuitement devant les élèves et le professeur qui lui ne réagissait même pas. Je me suis battu avec ce gars, il était le fautif mais n'a eu que quelques jours d'exclusions.

Une autre fois un de mes camarades m'a proposé une cigarette que j'ai acceptée volontiers, après quelques taffes il m'avoue que dedans il a mis des poils de sexe.

J'en ai parlé à l'infirmière et au CPE mais n'ayant aucune preuve, ils n'ont rien fait.

En première, j'étais en atelier. Je demande pour aller aux toilettes et constate que je suis suivi par des gars de ma classe. L'un d'eux me saisit et me plaque au sol pendant qu'un autre éteint la lumière, je sens alors le troisième me claquer son sexe contre mon visage. Après ça je suis resté tétanisé cinq minutes dans les toilettes.

Humilié je n'ai rien dit de peur d'être jugé. Puis s'ensuivent les surnoms douteux : « Biflé, tête de bite, suceuse, grosse catin... »

Ils étaient tous tellement fiers et contents de leurs actes qu'ils en ont parlé à toute la classe, j'étais terrifié d'aller à l'école. Puis j'ai rencontré une fille qui m'a fait tout oublier mais elle m'a accusé de viol et a envoyé des gens me frapper. Une fois de plus humilié j'ai fait une tentative de suicide.

*Je suis retourné chez la psy et le médecin, j'ai ensuite porté plainte contre les garçons qui m'avaient bloqué dans les toilettes du lycée. Aujourd'hui tout va pour le mieux. J'ai su rester avec les bonnes personnes et j'ai retrouvé un bon équilibre de vie.  
J'encourage toutes les personnes dans une situation comme la mienne d'en parler à quelqu'un de confiance, vous irez mieux.*

Toutefois n'allons pas pour autant tomber dans la déploration absolue qui ferait de l'école le lieu de tous les dangers et des adolescents des sauvages en furie... Il s'agit bel et bien de ne pas plus exagérer la « part de l'école » comme la « part des jeunes » dans la construction de cette violence. N'oublions pas que les violences sexuelles les plus fréquentes et les plus dures – quel que soit le caractère « spectaculaire » largement majoré quantitativement des « Tournantes » et autres viols intolérables commis parfois par des jeunes - et que les violences contre les femmes, sont d'abord une affaire d'adultes en dehors du monde scolaire. Par exemple Anderson (Anderson et al, 1994) a mis le premier en évidence l'importance de la violence à l'encontre des jeunes, dans des recherches menées à Edinbourg. Sur une période de 9 mois, 52% des jeunes filles avaient été victimes d'agression physique, de menaces ou de viol et se sont plaintes d'agressivité de la part des adultes, allant de « regards gênants » à des attitudes indécentes. La pédophilie elle-même est d'abord une affaire familiale : selon les chiffres du SNATEM (Service National d'Accueil Téléphonique pour l'Enfance Maltraitée – Etude SNATEM 2001) 72% des auteurs de violences sexuelles sur mineurs signalés sont des personnes de la famille, et non pas, comme beaucoup ont à l'esprit, le fait de professionnels au contact de l'enfance ou du « pervers du coin du bois ». En particulier 32,8% sont des pères et 2,8% des mères, 9,5% sont des beaux-pères ou concubins et 0,4% des belles-mères ou concubines. Cela ne rend évidemment pas moins graves les faits commis par des éducateurs, animateurs ou enseignants. Mais rappelons qu'après une très grave et sordide affaire qui a défrayé la chronique en 2015 (un cas de pédophilie par un directeur d'école à Villefontaine) l'éducation nationale (avec le ministère de la Justice dirigé alors par Christiane Taubira) a pris des mesures radicales, en passant au crible progressivement le casier judiciaire des personnels enseignants, avec obligation pour le parquet d'informer l'administration des condamnations et de certaines mesures de contrôle judiciaire prononcées à l'encontre des personnes exerçant une activité en contact avec des mineurs, notamment pour des infractions sexuelles. Ainsi le ministère de l'Education nationale a procédé en 2016 à 30 radiations liées à des cas de pédophilie ou pédopornographie. Ces chiffres qui croissent d'année en année, non parce que les faits sont plus fréquents mais parce qu'ils reflètent les efforts récents de l'Education nationale contre la pédophilie dans ses rangs en se rappelant que ces radiations ne concernent pas nécessairement des faits survenus en milieu scolaire, ni qu'ils ont été commis l'année de la radiation.

Au niveau du viol et des tentatives l'Enquête VIRAGE, comme toutes les enquêtes, est précise : la famille et l'entourage proche constituent un espace majeur de victimation : 5 % des femmes y ont subi au moins une agression depuis leur enfance et 1,6 % au moins un viol ou une tentative de viol. Ces violences se produisent principalement aux jeunes âges : 82 % des viols et des tentatives de viol subis dans la famille débutent ainsi avant les 15 ans de la victime. C'est également l'espace où les hommes déclarent le plus de viols et de tentatives de viol, qui débutent avant 15 ans dans près de 9 cas sur 10. Au niveau international, plusieurs études aux U.S.A.<sup>6</sup> montrent que les inégalités de genre sont les principales causes de la violence familiale et la lutte contre le sexisme permet d'endiguer les actes de violences conjugales et familiales. Qu'on le veuille ou non l'espace privé peut être bien plus violent que l'espace public. C'est ce que nous rappelle Quentin ;

*Je n'avais que quatre ans lorsque ma mère nous a présenté son nouveau compagnon. Au début, il était super sympa, bon camarade de jeu autant avec moi qu'avec maman. Puis un jour, tout a changé...*

*Pourquoi te faisait-il du mal ? Y avait-il une raison particulière ?*

*Il n'y avait aucune raison particulière, tout était bon prétexte pour nous faire du mal... Pour ma part, cela pouvait venir d'un simple regard, de la vaisselle mal-faite, de la table mal débarrassée, refuser de lui servir à manger devant son ordinateur, rentrer avec cinq minutes de retard, ne pas s'occuper de ses enfants, etc...*

*En ce qui concerne ma mère cela pouvait être pour les mêmes raisons ou quand un collègue de travail l'appelait, parce qu'un homme l'a regardé dans la rue ou tout simplement parce qu'elle a refusé de se taire.*

*Pourquoi s'énervait-il ?*

*Honnêtement je n'ai jamais compris pourquoi il s'énervait de la sorte pour des petites choses comme énumérés précédemment.*

*Comment te faisait-il du mal ? Était-ce à répétition ?*

*Il nous frappait à coup de poing, coup de genoux, coup de pied, il nous traînait dans la maison en nous tirant les cheveux ou le bras, il nous cognait la tête contre le mur, nous insultait... Et cela presque tous les jours.*

*Combien de temps cela a-t-il duré ?*

*Environ six ou sept ans.*

*Y avait-il d'autres personnes à qui il faisait du mal ou seulement toi ?*

*Seulement ma mère et moi, pas ses enfants à lui.*

*Pourquoi ne pas en avoir parlé à quelqu'un ?*

*La honte. Honte de devoir avouer à quelqu'un qu'on ne sait pas se débrouiller tout seul et qu'on a besoin d'aide. Peur qu'il l'apprenne et que ce soit pire par la suite.*

*Que dirais-tu aux personnes qui aujourd'hui subissent de la violence ?*

*Deux mots : « Barrez-vous ».*

<sup>6</sup> (Artz, 1998 ; Gelles & Strauss ; 1988)



Une enquête sur les violences sexistes subies à l'école ne saurait donc expliquer toutes les violences subies par les femmes – et par les hommes – et si parfois l'école participe à leur construction, ou est un lieu où elles s'expriment, elle est aussi un lieu de leur prévention possible.

## 2 : La construction du sexisme ordinaire

Si notre étude va porter essentiellement sur la violence dans les rapports de genre à l'école, il n'en est pas moins vrai que cette « violence », que nous définirons plus loin prend sens dans une construction hiérarchique des sexes, au détriment du féminin, construction qu'il convient ici de rappeler, et que la « bande dessinée » que nous avons tenu à réaliser avec ce rapport permet également d'appréhender. Nous résumerons ici quelques-uns des principaux travaux sur la question, pour mieux les faire comprendre nous les illustrerons en même temps de quelques phrases et témoignages tirés d'entretiens que nous avons conduits, principalement au niveau du collège et du lycée.

### De l'inégalité parmi les humains

France : Pays des droits de l'homme... et de la femme ? Certainement, quoique...Il faut bien rappeler quelques chiffres connus. Il est généralement admis que la situation s'est améliorée sur le front des inégalités entre les femmes et les hommes dans notre pays. Mais cette amélioration n'est que relative et montre que si justement il n'y a pas de fatalité et que le progrès est possible – l'inégalité n'étant donc certes pas d'origine biologique et déterministe – il reste un immense chemin à parcourir. C'est bien sûr d'abord le cas des violences contre les femmes dont les enquêtes diverses de victimation montrent plutôt une stabilité qu'un recul. Au-delà de cette problématique centrale on relèvera les chiffres suivants (enquête INSEE, 2016 voir le tableau de bord de l'Observatoire des inégalités) :

Au niveau du salaire les femmes gagnent en moyenne 25,7% de moins que les hommes. Encore n'est-ce qu'une moyenne. En effet d'une part elles subissent beaucoup plus un temps partiel non choisi (en 2015 1,2 million de femmes salariées sont en situation de temps partiel subi, contre 471 800 hommes), d'autre part à temps complet elles sont en moyenne payées 16,3% de moins. L'Observatoire des Inégalités précise encore que : « Plus on s'élève dans la hiérarchie des salaires, plus les écarts sont grands. En équivalent temps plein, les femmes cadres touchent en moyenne 26,3 % de moins que les hommes cadres. A l'inverse, l'écart le plus faible se trouve parmi les employés (9,3 %), une catégorie majoritairement féminisée ». Ce qui amène aussi à la conclusion suivante : « Les écarts de salaires ont nettement baissé depuis les années 1950. Mais depuis les années 1990, le rattrapage s'est ralenti, en partie parce que les femmes demeurent à l'écart des postes à responsabilités les mieux rémunérés, et qu'elles sont plus souvent employées dans des secteurs où les salaires sont bas tels que les services, le commerce ou l'aide à la personne par exemple ». Cette inégalité n'est d'ailleurs pas la seule, et elle reste également une forte inégalité entre les femmes (et entre les hommes) révélatrice des inégalités croisées qui composent l'échelle salariale, comme le souligne Louis Maurin, directeur de cet

observatoire, : ainsi si les femmes cadres gagnent 26,3% de moins que les hommes cadres elles gagnent 2,4 fois plus que les ouvrières. Ce qui fait dire encore à Louis Maurin que « on ne peut espérer améliorer la situation des femmes dans le monde du travail sans lutter pour l'égalité des chances tout en remettant en cause les hiérarchies sociales. Combattre les inégalités entre les sexes passe par exemple par une limitation du recours à la précarité et au temps partiel, par l'élévation du salaire minimum, par les restrictions des heures supplémentaires, par la réorganisation des rythmes de travail, etc. Pour cela, il faudrait concevoir l'égalité entre les femmes et les hommes non comme un alignement de la situation des femmes sur le modèle masculin, mais comme une transformation de ce modèle dominant. L'égalité entre les femmes et les hommes passe par une remise en cause du fonctionnement de l'entreprise, de la famille ou de l'école ».

Cette inégalité est aussi une inégalité devant la pauvreté qui touche 8,4% des femmes contre 7,7% des hommes, mais avec deux pics de pauvreté : après la retraite, où les pensions des femmes sont nettement inférieures. Et il y a deux fois plus de risques pour les femmes d'être des retraitées pauvres (ce qu'on oublie volontiers quand il s'agit de « réformer les retraites ») et avant 30 ans, au niveau des mères célibataires et des foyers monoparentaux très majoritairement féminins.

Au niveau politique il y a eu des progrès considérables depuis la loi sur la parité, progrès remarquables par le Haut Comité pour l'égalité entre les femmes et les hommes, qui a en particulier salué les résultats des élections législatives de 2017 : « la part des femmes à l'Assemblée nationale connaît une progression sans précédent : 223 femmes ont été élues, soit 38,65% des député.e.s. Pour rappel, à l'issue du quinquennat 2012-2017, l'hémicycle était composé de seulement 155 femmes, soit 26,9% des élu.e.s. Cette évolution de près de 12 points a été permise par l'effet conjugué des contraintes – loi sur le non cumul des mandats et doublement des pénalités financières pour les partis ne respectant pas la parité des candidatures – et l'objectif affiché de parité de la part du parti de la majorité présidentielle, arrivé largement en tête lors de ce second tour des élections législatives ». Le Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (HCE) note toutefois que, « si les femmes représentaient 42,4% des candidat.e.s, elles sont 38,65% avoir été élues. Elles ont donc, sans conteste, été plus souvent investies que leurs collègues hommes dans des circonscriptions difficiles ». En même temps, le HCE montre qu'au sénat la progression reste limitée passant à 29,2% contre 25% antérieurement, et surtout stigmatise les stratégies antiparitaires des partis politiques (têtes de liste très majoritairement masculines aux élections locales par exemple).

Au niveau des rapports conjugaux, du pouvoir des femmes sur leur vie quotidienne, il est évident que les femmes ont conquis une autonomie réelle. Simplement rappeler à ses propres enfants

à quelles dates certaines conquêtes ont abouti en France les laisse incrédules devant le long chemin historique qu'il a fallu parcourir. Au niveau politique les hommes ont longtemps décidé pour les femmes y compris dans les diverses républiques de notre pays : le droit de vote ne leur a été accordé qu'en avril 1944 et la France n'a certes pas été pionnière sur ce plan... Le droit pour les femmes d'ouvrir un compte en banque et d'exercer une profession sans l'autorisation de son mari ne date que de 1965. La loi Neuwirth autorisant la contraception date de 1967 et la loi Veil autorisant l'IVG de 1974. La libéralisation du divorce date de 1975, la femme n'étant plus obligée de vivre au domicile de son mari et le divorce par consentement mutuel devient possible... Le mari ne peut plus lire les lettres de sa femme ni régenter ses relations... ce qui reste évidemment vrai pour les mails, SMS et autres messages. Comme le rappelle la journaliste Camille Malnory dans un article de Libération c'est aussi en 1970 qu'a disparu la notion de chef de famille, le couple régissant les dépenses, les choix de vie et l'éducation avec un partage de l'autorité parentale. Et cette journaliste de rappeler combien 45 ans plus tard – c'est le cas de le dire – la pilule ne passe toujours pas : dans son ouvrage « le Suicide français », un best-seller, le polémiste d'extrême droite Eric Zemmour attribue à ces choix d'une autorité parentale partagée « la mort de la famille française » à savoir dit-il que l'homme « a besoin de dominer pour se rassurer sexuellement et les femmes pour se donner sans honte ». Il est vrai que le nauséabond n'est pas l'apanage de cet auteur à entendre les gloussements quand une femme prend la parole ou se met simplement en robe dans certains hémicycles... la journée de la jupe ne concerne pas que les banlieues populaires...

Cette autonomisation des femmes est également liée à un meilleur accès de celles-ci aux études, à la formation et finalement à l'emploi et au salariat et à leur propre réseau social et professionnel. Car les femmes ont effectivement bien progressé sur le plan scolaire et universitaire – comme l'ensemble de la population. Ainsi En France, les filles représentent 57 % des étudiants à l'université en 2015-2016 contre 43 % en 1960-1961. Pour mesurer cette évolution il faut la mettre en parallèle cette fois avec une révolution : les effectifs de l'enseignement supérieur ont été multipliés par 8 en 50 ans. Ils sont ainsi passés de 310 000 étudiants en 1960 à 2 430 000 en 2013 ; leur nombre devrait dépasser 2 600 000 en 2020. Peu importe à cet égard le discours des déclinistes bouffis dans leurs certitudes élitistes qui parlent de « baisse de niveau » liée à cette démocratisation, c'est 8 fois plus de personnes qui accèdent à un savoir qu'elles n'auraient pu acquérir au mitan du siècle passé. C'est donc une bonne nouvelle et en particulier pour les filles. Il y a cependant une nuance à apporter : les écarts persistent dans le choix des filières. Les filles représentent 75 % des étudiants en lettres et sciences humaines, et 25 % dans le domaine des sciences fondamentales, plus prestigieuses et plus rémunératrices. On se rappellera aussi que les filles ne sont admises dans certaines grandes écoles que

depuis les années soixante-dix (1973 à HEC) et le sexisme invraisemblable qui règne encore dans certaines institutions comme celui qui a été récemment dévoilé à Saint-Cyr. Déjà au lycée, les filles sont moins nombreuses en série scientifique au moment du bac. Les modes de vie, l'éducation ou encore le fonctionnement du système éducatif expliquent ces choix d'orientation différenciés.

Malgré ces incontestables progrès il reste un point sur lequel l'égalité avance beaucoup trop lentement, et qui impacte négativement la vie de millions de femmes, à savoir la répartition des « tâches ménagères », c'est-à-dire le pouvoir de gérer sa vie dans l'espace privé. Le privé est toujours politique. La division des tâches domestiques entre hommes et femmes continue à présenter aujourd'hui les mêmes traits inégalitaires que ceux que notait naguère la critique féministe, même dans les couples où les deux conjoints travaillent à temps complet. Certes bien des tâches qui incombaient lourdement et quasi exclusivement aux femmes se sont technologiquement allégées : machine à laver, micro-onde ou (moins souvent) lave-vaisselle, développement du prêt à porter libérant de la charge d'habiller la famille en cousant les vêtements... Il n'empêche que l'assignation des femmes à tout ce qui a trait à l'entretien, au soin des enfants, mais aussi des ascendants – particulièrement s'ils sont âgés – reste d'actualité. Aussi il est à noter que les femmes n'ont pas été mises en condition d'apprendre à oser, ni à réclamer, ni à demander... et donc il n'y a pas d'organisation en couple de l'alternance des obligations de la vie familiale, alors que lors d'une séparation l'alternance est souvent bien plus logiquement organisée...

Une étude très précise publiée en 2009 (Réginié-Loillier, 2009) montre bien que si les célibataires hommes ou femmes consacrent le même temps à ces tâches domestiques l'égalité se brise dès la mise en couple : les femmes accroissent alors d'une heure et demie le temps passé à ces travaux. L'arrivée des enfants augmente encore l'écart : en moyenne, les femmes consacrent 3h26 par jour aux tâches domestiques, en 2010, contre 2h pour les hommes. Et la répartition des tâches suivant leur nature est elle-même aussi inégalitaire : aux hommes le jardinage et le bricolage, éventuellement les courses et aux femmes presque tout le reste... Bien entendu il y a des « nouveaux pères » et des évolutions... mais cette figure, qui se retrouve plutôt dans les milieux aisés et cultivés, reste contestée et l'on disserte sans fin sur la dévirilisation de l'homme, sur la perte de « re-pères » qu'elle entraînerait par « perte de la figure paternelle ». Nous y reviendrons.

Ces inégalités dans le couple ne peuvent qu'avoir une influence profonde sur la socialisation et l'éducation des enfants. Nous avons voulu résumer l'ensemble des acquis des travaux de recherche qui ont étudié la question de la construction et du développement des inégalités à travers une « Histoire de Lou » qui est un élément important de notre travail, réalisé par les sociologues

bordelaises Arnaud Alessandrin et Johanna Dagorn et illustré par Claire Lemaire. Nous en reprendrons les grandes lignes en ce qui concerne l'âge scolaire.

### En primaire : une éducation différenciée et une socialisation genrée

Nous savons que très tôt l'enfant adopte des comportements conformes à son sexe d'appartenance et développe des représentations sur le masculin et le féminin<sup>7</sup>. Il identifie son appartenance sexuelle assez tôt, vers un an et demi<sup>8</sup>, mais il ne s'identifie à un rôle social qu'au fur et à mesure de sa scolarité. Or, la construction de l'identité ne s'effectue pas dans les mêmes conditions pour les garçons et les filles. Les garçons sont poussés à explorer l'espace ; on développe leur agressivité (dite positive) à travers les jeux de construction, de guerre notamment. Ce processus favorise d'ailleurs les démarches d'analyse des situations, de réactions actives. L'éducation des garçons est plus souplesment structurée que celle des filles. Les interactions parent / bébé sont différentes selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. On stimule davantage le « comportement social » des filles. En revanche, les garçons sont encouragés sur le plan moteur : on les manipule avec plus de vigueur, on les aide davantage à s'asseoir, à marcher, à oser que lorsqu'il s'agit d'une fille. Les filles sont éduquées à une certaine dépendance vis-à-vis des adultes, tandis que les garçons sont poussés à l'autonomie et à l'activité<sup>9</sup>.

La classe n'est pas un espace « neutre » et les pratiques pédagogiques restent marquées par un traitement différencié des filles et des garçons. Par naturalisation, par habitude ou par continuité de la socialisation familiale, l'école co-produit les différences et les hiérarchies entre les filles et les garçons. A tel point que nous sommes en mesure de penser que les anciennes écoles des filles et des garçons ne se sont pas construites sur la différence des sexes mais plutôt qu'elles ont été bâties pour la renforcer. Aujourd'hui, s'il y a mixité, les activités et les traitements pédagogiques sont encore le véhicule de hiérarchies : on laissera plus facilement les garçons prendre la parole sans forcément la redistribuer aux filles, on attendra plus de compétences et d'appétence des filles ou des garçons dans telle ou telle matière (l'éducation physique et sportive en est un bon exemple) .... et les notes ainsi que les orientations s'en ressentent, jusqu'à laisser penser aux élèves que ces « goûts » sont « naturels ». Les contenus des formations pédagogiques sont eux-mêmes formatés par ces différences et ces

---

<sup>7</sup> Dafflon-Novelle, 2010, Tostain, 2011

<sup>8</sup> Blos, 1963, Houssier, 2010

<sup>9</sup> Duru-Bellat, 2003

hiérarchies : le nombre de femmes étudiantes en philosophie ou en mathématiques pourrait parfaitement l'illustrer.

Les travaux sociologiques depuis les années 80<sup>10</sup> montrent bien la sexuation des interactions à l'école. Les expériences scolaires des filles et des garçons présentent des spécificités dès 5 ans<sup>11</sup>. Ces spécificités naissantes se renforcent par la suite à l'école primaire<sup>12</sup> et dans l'enseignement secondaire. Vers 5 ans, les élèves ont une appartenance au groupe sexué. C'est ainsi que l'on observe dès le CP, le refus des enfants de se donner la main entre groupes mixtes. Mais, c'est aussi là qu'apparaît la péjoration du féminin. Si les filles refusent de donner la main aux garçons à partir de 5-6 ans, les garçons, eux marquent et expriment leur dégoût. Henri (7 ans) déclare " que y'a que les nuls qui donnent la main aux filles".

Dans l'école primaire au quotidien, R. Sirota montre que les enseignantes et les enseignants privilégient et encouragent les réponses des garçons, même quand elles sont fausses. L'étude de l'OFCE a montré que les enseignants consacrent environ 44 % de leur temps aux filles, contre 56 % aux garçons. Parallèlement, chaque garçon et chaque fille est contraint de construire son identité personnelle en prenant position par rapport à des attentes sociales traditionnellement propres à son sexe. Parmi les stéréotypes associés aux garçons, on peut citer les suivants : affirmatif, agressif, ambitieux, aventureux, casse-cou, confiant.

C'est une construction individuelle... mais pas seulement car, individuellement, le petit garçon est donc éduqué socialement à être courageux, à ne pas avoir peur et à occuper l'espace, qu'il soit public ou non. Ce renforcement va s'effectuer à l'école, mais aussi avec les parents, les média...A la fois la construction identitaire des garçons comme le renforcement collectif et sociétal renvoient l'image des garçons comme imprévisibles et dangereux, et les filles comme des victimes potentielles. Mais qu'en est-il de la construction du féminin ?

En primaire, tout comme les garçons, les filles se soumettent aux stéréotypes qui leur sont socialement assignés. Dans ce travail d'appropriation des modèles genrés, les filles (comme les garçons) tentent de signifier leur appartenance à un groupe de sexe et les différences perçues entre les sexes<sup>13</sup>. Ainsi, une fille dira que tel jouet est pour les filles parce qu'elle a l'habitude d'y jouer ou parce qu'elle le possède<sup>14</sup>. De la sorte, ils/elles vont développer tout un jeu de représentations sur le

---

<sup>10</sup> Sirota, 1988

<sup>11</sup> de Boissieu, 2009

<sup>12</sup> Zaidman, 1996

<sup>13</sup> Tostain, 2010

<sup>14</sup> Rouyer, Robert, 2010

masculin le féminin, les amenant au primaire à un degré important de stéréotypie des comportements et des représentations<sup>15</sup>. Roxane (7 ans) : "j'aime bien jouer aux voitures, mais j'y joue pas trop car y'a que les garçons qui y jouent» !

Très vite, les petites filles sont éduquées à l'attention d'autrui. Elles sont poussées vers l'exploration du monde social et sont beaucoup plus protégées et confinées dans la sphère familiale et sociale<sup>16</sup>. Les jeux dévolus sont généralement la poupée, la dînette, la coiffeuse...). Ces derniers sont plus restrictifs et conventionnels (liés aux activités « maternelles » ou « domestiques »). Ils sont moins compétitifs que ceux des garçons qui s'expriment davantage dans les jeux sportifs collectifs, impliquant un rapport au corps, à la règle, à l'espace et à l'expressivité différenciée<sup>17</sup>. Ce processus est moins riche concernant le sentiment de maîtrise des situations et d'efficacité personnelle<sup>18</sup>. On attend davantage de la petite fille qu'elle donne une image présentable : elle est éduquée à l'attention d'autrui. Les filles sont plus stimulées à faire des sourires / les garçons reçoivent des stimulations plus physiques.

Les adjectifs majoritairement attribués aux filles sont : affectueuse, attentive, attirante, capricieuse, charmante, délicate, dépendante, soumise, pleurnicheuse<sup>19</sup>. En somme, elles sont perçues et attendues comme étant gentilles, ayant peu de caractère et dépendantes de leurs émotions. Moins encouragées, plus protégées, elles ne sont pas amenées à élaborer des critères d'évaluation et d'estime de soi personnels. Elles vont donc construire leur identité non pas en lien avec leurs propres performances ou celles de leurs paires, mais en fonction d'autrui. Les garçons apprennent à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité ; les filles à se limiter dans les échanges avec les enseignants, à prendre moins de place physiquement et intellectuellement, à être moins valorisées. A l'école, les garçons reçoivent davantage de contacts pédagogiques, bénéficient d'encouragements plus fréquents. Parallèlement, quand un garçon est trop obéissant, les parents s'inquiètent pour deux raisons : la première parce qu'il s'éloigne des attentes stéréotypées, et la deuxième, non des moindres, est celle de l'homophobie. S'il est si gentil, peut-être sera-t-il homosexuel ? Comme si les dispositions, les comportements préfiguraient une future orientation sexuelle...

Très tôt, les filles vont apprendre à se conformer à ce qu'on attend d'elles et agir en fonction. C'est aussi pour cette raison qu'elles sont « bonnes élèves » et qu'elles « préfèrent » l'école davantage que les garçons. Selon Felouzis (2003), les filles perçoivent mieux l'école par leur maîtrise « du métier

---

<sup>15</sup> Croity-Belz, Mieyya, Rouyer, 2011

<sup>16</sup> Mosconi, 1989 ; Duru-Bellat, 2004

<sup>17</sup> Hurtig, 1971 ; Tap, 1985 ; Maccoby, 1988 ; Duru-Bellat, 1992 ; Schneider, 1993 ; Geay, 1997 ; Gaussoit et Geay, 1998

<sup>18</sup> Peters, 2000

<sup>19</sup> Williams et Bennet, 1975



d'élève ». Elles développent d'ailleurs des « compétences interactionnelles » (participation entre pair.e.s, travail de groupe, constance dans l'application des tâches, etc.) qui créent les conditions de leur meilleure réussite par rapport aux garçons<sup>20</sup>. C'est évidemment à mettre en lien avec le fait que le choix des orientations ultérieures est également limité pour les filles relayées dans les métiers du « care », souvent dévalorisés financièrement et socialement. Elles sont cantonnées dans 4 spécialités alors que les garçons en ont plus de 9, et plus porteuses.

### Expériences du sexisme au collège et au lycée

Les stéréotypes de genre vont une nouvelle fois déqualifier le féminin ou les filles, comme le montrent 3 témoignages de garçons de 4ème (entre 13 et 14 ans) interrogés au sujet des métiers :

*"Secrétaire c'est pour les femmes car il y a que les femmes qui parlent beaucoup au téléphone"  
« Architecte d'intérieur, c'est masculin... ah, c'est pour la déco, alors c'est pour les filles »  
« Sportif : ça dépend, il y a des sports de fille, ceux qui sont jolis, il y a des sports de garçon, c'est mieux, ça va plus vite, on s'ennuie moins. »*

A l'adolescence, l'identité masculine se façonne face aux groupes de pairs. C'est ainsi qu'elle va s'opérer sur la péjoration du féminin (ne pas être une fille, « une tapette ») et sur le fait d'être un vrai gars face au groupe des garçons. La socialisation des garçons dessine deux groupes bien distincts : ceux qui arrivent à montrer leur force, à être les plus forts, les plus virils ; et les autres qui risquent d'être déclassés dans la catégorie des sous-hommes, des « pédés »<sup>21</sup>. Les démonstrations de force, les bagarres fréquentes, les insultes à caractère sexiste et homophobe constituent le quotidien de nombreux garçons au collège<sup>22</sup>. Et certains de ces jeux, tels le chat-bite<sup>23</sup> montrent à quel point il est crucial de ne pas figurer dans la catégorie du féminin. A travers les "jeux" entre garçons à l'école, s'opère une "distinction" entre garçons tout d'abord et entre garçons et filles. Actuellement dans les collèges, le jeu du "chat-bite" et du "chat-cul" montre comment on peut humilier les filles et les garçons jugés trop féminins par des comportements sexistes et sexuels. Ces violences entre groupe de garçons consistent à presser les parties génitales des garçons étiquetés comme "tapettes" (c'est-à-dire ceux qui ne sont pas conformes aux normes de genre attendus : garçons doux, trop gentils, féminins...). Pour les filles, le jeu consiste à toucher les fesses d'une fille en groupe.

Ce type de comportements discriminatoires et violents permettent de rejeter les garçons "différents" et permettent de construire l'identité des garçons sur une base homophobe, mais aussi de ramener les filles à des objets sexuels. En effet, ces actes posent dès l'école qu'il est "normal" pour

---

<sup>20</sup> Bouchard, 2006

<sup>21</sup> Ayrat, 2011

<sup>22</sup> Houadec, 2009

<sup>23</sup> Il s'agit de presser les parties génitales du garçon le moins rapide, voire le plus faible.

un garçon de toucher une jeune fille sans son autorisation d'une part ; mais aussi pour les filles, ces actes sexistes non dénoncés intègrent qu'une fille doit s'exposer au regard des garçons, voire parfois que ce mode d'interaction violente est souhaitable car selon nombre de collégien-n-es, c'est un honneur réservé aux jolies filles.

*Mathieu, 14 ans : "C'est bien connu depuis Adam et Eve, les filles, ça fait que des conneries"*

La puberté marque le corps et achève d'établir une différence des sexes pour l'immense majorité des enfants. Du point de vue des effets sur la sexualité on attendra des filles qu'elles se responsabilisent. L'histoire de l'éducation sexuelle est à cet égard tout à fait caractéristique d'une moralisation de la sexualité des filles (ne pas paraître trop disponible, être une future bonne mère, vérifier que le garçon se protège bien). En creux, c'est une histoire toute autre qui est racontée aux garçons dont on croirait qu'ils sont enivrés par leur testostérone naissante, incapables de maîtriser leur flux hormonal. Cette « naturalisation » des rapports entre les filles et les garçons à l'école apparaît aussi dans les interactions dans les cours (d'Education Physique notamment), dans les punitions largement plus données aux garçons qu'aux filles ainsi que dans l'éducation parentale au sujet de la sexualité, des rapports entre les sexes, des loisirs et des activités physiques : les garçons auraient « naturellement » plus besoin de se dépenser. Après les contes pour enfants, c'est dorénavant aux avis donnés par les tiers (l'école, les pairs, les parents) sur les expériences des filles et des garçons, de valider l'idée que les besoins et les envies sexuelles des deux sexes sont non seulement différents mais aussi essentiellement complémentaires... oubliant alors les personnes homosexuelles ou asexuelles.

Nous avons vu dans la première partie que les violences de genre que nous étudierons plus largement ensuite sont présentes à l'école. Du voyeurisme dans les vestiaires, dans les toilettes aux attouchements à caractère sexuel, un pourcentage non négligeable de filles au collège, et moins au lycée<sup>24</sup>, sont régulièrement victimes d'agressions. Les violences à caractère sexuel touchent plus particulièrement les filles : 7% des collégiennes déclarent des violences de cette catégorie contre 4% des collégiens. Les écarts de déclarations concernent particulièrement les attouchements sexuels (8% contre 3%) et les baisers forcés (7% contre 3%) et bien moins le voyeurisme (7% contre 5%). Les résultats à l'école élémentaire sont de nouveau un peu moins tranchés car les garçons y sont plus souvent victimes de déshabillages forcés que les filles (item non proposé dans l'enquête ministérielle). Dans les collèges des réseaux de l'éducation prioritaire, les filles déclarent plus de victimations qu'ailleurs alors qu'il n'y a pas de différence pour les garçons (16 % de multivictimation forte ou

---

<sup>24</sup> Comme nous le verrons plus loin, les violences à caractère sexiste diminuent nettement pour les filles, pour principalement laisser la place aux violences de genre (gays, lesbiennes, bi, trans).

modérée pour les collégiennes contre 12 % hors Réseau Ambition Réussite quand les variations pour les garçons sont de 21% contre 20%).

Dans l'expérience contemporaine des victimes la dimension de la cyberviolence est incontournable. Rappelons juste quelques chiffres tirés d'une enquête récente française (2016) : sur la toile et ailleurs l'expérience des insultes sexistes, gayphobes et lesbophobes touche entre 10 à 16% des élèves selon des intensités variées. Près de 22% des filles font l'expérience d'insultes sexistes (être traitée de « pute » ou « salope »). Ces insultes sont majoritairement le fait de garçons (seuls ou en groupe), et dans une moindre proportion le fait de filles. D'après la même enquête si les insultes sont moins fréquentes sur la toile il n'empêche que 16% des filles et 10% des garçons rapportent avoir reçu au moins un texto porno ou une photo les mettant mal à l'aise ou avoir reçu au moins une photo ou une vidéo porno. Sept variables de victimations à caractère sexiste et sexuel dans le cyberspace ont été étudiées : photos ou vidéos intimes réalisées sans en avoir vraiment envie / photos ou vidéos intimes diffusées sans accord / réception de textos, photos ou vidéos à caractère sexuel qui « mettent mal à l'aise ». 17% des filles et 11% des garçons ont rapporté avoir déjà vécu au moins l'un des épisodes de cyberviolences à caractère sexuel décrits et détaillés ci-dessus. Les travaux de Catherine Blaya, une des spécialistes françaises sur la question (2013 et 2016, par exemple) montrent combien la répétition de ces agressions, qui peuvent constituer un « cyberharcèlement » sont des facteurs d'humiliation et d'insécurité considérables. Il peut s'agir souvent de cybersexisme : commentaires haineux envers des filles, commentaires désobligeants sur leur apparence ou leur sexualité. Ce qui est souvent appelé du terme de *slutshaming*, de *slut (salope)* et *shaming*, faire honte. Le *revenge porn* (ou vengeance pornographique) est une autre forme particulièrement lourde de cybersexisme, quand l'ex petit.e ami.e pour se venger publie en ligne des *sextos* intimes, des lettres, mails, photos et vidéos. On peut encore évoquer le *doxing* qui est un chantage à la réputation par divulgation d'informations personnelles (c'est d'ailleurs une des méthodes utilisées par les pédophiles pour ferrer leur proie).

Bien sûr il ne faut pas exagérer ces phénomènes, ni les nier. Ne pas oublier en particulier que dans la plupart des cas ce n'est pas le partenaire intime qui est l'agresseur. Au niveau des insultes moins de 5% des garçons comme des filles qui ont été insulté.e.s l'ont été par leur amoureuse ou leur amoureux d'après l'enquête 2016 publiée par le centre Hubertine Auclert. Il n'empêche que d'après cette enquête les filles ont été plus insultées des garçons (34,40%) ou par un groupe de garçons (23,4%) que par des filles (22%) ou groupe de filles (12,50%). Les garçons s'insultent davantage entre eux (48,8%) et le sont très peu par des filles (10%). Ces rapports sont comparables lorsque les insultes proviennent de groupes de garçons ou de filles qui donnent les surnoms. Si les filles et les garçons sont donc sensiblement victimes de violences verbales souvent dans les mêmes proportions, les auteur-e-

s des insultes sont majoritairement des garçons, et les filles sont davantage victimes des garçons que l'inverse.

Parallèlement, l'identité des jeunes filles va se construire en renonçant aux attentes de compétition scolaire pour rentrer dans les critères de séduction et va changer selon le regard des garçons.

*Julie, 14 ans : "j'ai des super notes au collège, je m'habille à la mode comme mes copines, mais les garçons, ils me regardent même pas...Toutes mes copines qui sont moins bonnes, elles n'ont pas de problème à en trouver".*

Etre une fille signifie alors être jolie, et attentive aux autres.<sup>25</sup> A ceci, va se surajouter l'incorporation et la restriction de l'espace public sous toutes ses formes. Cette image est d'ailleurs confortée par les manuels scolaires qui comportent peu de femmes, et souvent caricaturales (telles Jeanne d'Arc par exemple, qui arbore des attributs masculins).<sup>26</sup> Les restrictions spatiales sont différentes pour les filles et les garçons à l'adolescence, alors qu'elles se relâchent pour ceux-ci à cette période, elles se resserrent pour les filles<sup>27</sup> jusque dans les espaces de loisirs où elles « décrochent » à partir de 12 ans.

*Laure, 14 ans : "mes parents, ils ont tout le temps peur quand je ne rentre pas juste après les cours....ils m'appellent tout le temps...Alors qu'au collège, les mecs ils sont pire en classe...Ils claquent le sous-tif dans le dos, ils disent des trucs dans l'oreille...."*

Les enquêtes inhérentes au sentiment d'insécurité selon le sexe au niveau collège corroborent ceci. En effet, l'école est perçue comme un lieu sécurisant pour les filles (DEPP, novembre, 2012). D'ailleurs, dans les enquêtes menées par l'observatoire international de la violence à l'école (dirigées par Eric Debarbieux) l'école est le seul lieu où les filles ont un sentiment d'insécurité supérieur à celui des garçons<sup>28</sup>.

*Perception de l'école et du quartier selon le sexe :  
88% des filles se sentent tout à fait en sécurité à l'école (collège) contre 84% des garçons. A contrario, 39% des filles trouvent le quartier tout à fait sécurisant contre 51% pour les garçons (enquête DEPP, 2012)*

On voit ici qu'en dépit des risques d'agressions similaires, les jeunes filles, pour des raisons éminemment culturelles et construites, se sentent en sécurité à l'école, et beaucoup moins dans

<sup>25</sup> Les métiers associés au care correspondent à cette image de la femme, qui est aussi maternelle et encline à l'attention d'autrui.

<sup>26</sup> Cela n'est pas simple car il ne suffit pas de les insérer il faut également comprendre le sens de leur éviction et effectuer « une reconstitution de l'histoire du travail historique de déshistoricisation » (P. Bourdieu, 1998).

<sup>27</sup> Lieber, 2008

<sup>28</sup> Issu de l'enquête de L'Observatoire international de la Violence à l'école, 2012 (N=12 326 élèves).

l'espace public matérialisé ici par le quartier. Cette idée du dedans/dehors, du sûr et de l'insûr, amorcée dès le plus jeune âge par l'apprentissage des jeux et des modèles féminins, renforcée à l'adolescence avec l'intégration de la peur du viol, s'exprime ici concrètement. Les garçons se sentent significativement plus à l'aise que les filles dans le quartier (quelle que soit sa configuration urbaine) en dépit de leur risque d'agression plus élevé. Les représentations des deux sexes sont plus prégnantes et déterminantes que la réalité statistique. Le sentiment d'insûreté ou de sûreté (pour les garçons) est ici corrélé aux attentes sociales.

Tout ceci montre que l'éducation différenciée et les valeurs portées collectivement renforcent la peur des filles et de femmes de l'espace public associé au risque de viol. Cet état de fait pose question aux filles qui restreignent considérablement « leurs possibles », mais également aux garçons, dans cette injonction à la virilité et ses conséquences.

En conclusion, cette lente mais précoce construction du masculin et du féminin entraîne des processus de hiérarchisation des différences, au détriment du féminin<sup>29</sup>. Ce ne sont donc pas les différences entre les sexes qui sont ici remises en question, mais (comme pour toute discrimination) les hiérarchies implicites ou explicites qui sont légitimées par la société et l'institution qui en fait partie. Il n'est pas question de nier ici les différences, qui sont davantage une richesse, mais de dénoncer ce que Françoise Héritier nomme la valence différentielle des sexes<sup>30</sup> et ses conséquences. C'est sur ce fond inégalitaire que se construit le sexisme, le refus du féminin, et dans son expression ultime et détestable les violences de genre dont nous allons maintenant livrer une nouvelle analyse à travers une enquête qui a impliqué près de 50 000 élèves en France.

---

<sup>29</sup> Liotard, 2011 ; Di Luzio, 2010

<sup>30</sup> *Masculin, féminin. La pensée de la différence*. Paris, O. Jacob, 1996.

### 3 : La violence en milieu scolaire, c'est quoi ?

Quand on parle de violence en milieu scolaire<sup>31</sup> il faut toujours se méfier des stéréotypes qui empêchent de la véritablement penser et d'y réagir. Parmi ces stéréotypes les deux principaux ont longtemps été de penser cette violence comme une violence brutale, d'intrusion par des bandes ou des individus dont il faudrait protéger l'école ; le deuxième a été de cantonner la violence à l'usage de la force physique et aux événements les plus graves. Ces deux stéréotypes doivent être démontés et nous allons réaffirmer ici les principaux résultats de la recherche internationale et française sur la définition de la violence.

#### La violence à l'école n'est que rarement une violence d'intrusion

Il existe un extraordinaire marché de la sécurité à l'école. Ce marché repose en partie sur la croyance que la violence à l'école est liée à l'intrusion de bandes ou d'individus éventuellement armés dans les écoles. Certains événements montrent que ces intrusions très dures existent, et il n'est pas question de nier cette existence et leur importance. L'auteur de ces lignes rappellera simplement qu'en tant que délégué ministériel chargé de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire pendant trois ans il a souhaité et impulsé la mise en place de stages de formation à la gestion de crise paroxystiques pour les chefs d'établissement, au centre d'entraînement de la gendarmerie nationale, à Saint Astier. Cette mise en place a d'ailleurs eu lieu avant la crise terroriste et les attentats en France. Depuis des années des dispositifs de vidéosurveillance et des clôtures. Disons-le tout net également : les victimes de ces intrusions devraient bénéficier d'un suivi post-traumatique de long terme, tant leurs effets psychiques sont lourds. Cependant espérer traiter la violence à l'école par des mesures techniques et de coupure avec la communauté ne peut être qu'une illusion.

La violence en milieu scolaire en effet n'est que très rarement une violence d'intrusion et le fait d'éléments extérieurs. Les statistiques même du ministère de l'Education nationale montrent qu'elles constituent 2,3% des faits portés à la connaissance de l'administration dans le second degré et 2,1% dans le premier degré. En ce qui concerne les incidents envers les personnels, près de neuf incidents sur dix ont pour auteur un élève, 3,5% sont des personnes extérieures à l'établissement et un peu moins de 3% des familles. Toutes les enquêtes de victimation le montrent également, et pas seulement dans notre pays. Qu'on le veuille ou non, c'est donc bien la relation pédagogique qui est au cœur du problème. On peut idéologiquement le regretter, mais c'est une réalité incontournable. Ceci

---

<sup>31</sup> Pour ne pas encombrer le texte de références, je me permets ici de renvoyer à l'ouvrage collectif, rédigé par le réseau international de chercheurs qui compose entre autres l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole (voir en bibliographie, Debarbieux, dir. 2016) mais aussi au rapport que j'ai rédigé pour Luc Chatel sur le harcèlement (sitographie)

ne veut pas dire bien entendu que n'existe pas une certaine porosité des établissements scolaires et qu'il ne faut pas traiter et prévenir les faits d'intrusion, fussent-ils rares. Simplement cela signifie que la vision d'une école-forteresse, dans une violence externe, est obsolète. Cela ne signifie pas non plus qu'en certains lieux – ce qui est beaucoup plus net aux USA - les événements dans un quartier, et en particulier la présence de bandes ne doivent être pris en compte.

Pour résumer, même si les sondages auprès des Français montrent que la majorité estime que la vidéosurveillance est une solution contre la violence à l'école, ce n'est ni le cas des scientifiques ni le cas des personnels qui y travaillent. Dans mes recherches récentes j'ai ainsi interrogé près de 60 000 membres du personnel. Une des questions porte sur les solutions leurs paraissant les plus adaptées pour lutter contre la violence à l'école. Que ce soit dans les Réseaux d'éducation prioritaire avec lesquels je travaille, ou dans les établissements ordinaires les réponses sont toujours les mêmes : dans le second degré seul un peu plus de 1% des répondants pensent que la sécurisation technique des établissements est une solution, 20% pensent en premier choix que c'est le travail en équipe. Puis viennent le soutien de la hiérarchie, la réduction des effectifs par classe et la responsabilisation des parents. Dans le premier degré la réduction des effectifs par classe vient en premier – surtout en maternelle (22% des personnels l'évoquent en premier choix), à quasi égalité avec le travail en équipe (21%) ; la vidéoprotection ne rassemble que 0,82% des réponses, ou le travail avec la police 0,32%, tandis qu'un travail avec les familles est évoqué par 18% des répondants. L'humain d'abord ? La vidéosurveillance (oh pardon, vidéoprotection comme on dit en politiquement correct) n'est pas efficace pour prévenir la violence, même si elle a de l'utilité pour identifier les coupables. Cela vaut aussi pour les délires démagogiques qui proposent des détecteurs de métaux...

### La répétition des « microviolences » et leurs conséquences

L'expérience personnelle de la violence est, autant pour les élèves que pour les enseignants, liée à des incidents mineurs, les agressions sérieuses sont très rares, ceci a d'ailleurs été montré y compris aux USA qui disposent d'enquêtes de très longue durée et de grande amplitude. Dès 1985 les enquêtes de Gottfredson permettaient de montrer que le véritable problème tient à une haute fréquence d'agressions mineures et d'incivilités -ce que j'appelle depuis des années « microviolences » plus qu'à une délinquance dure. C'est ce que montrent avec régularité les enquêtes de victimation menées en France tant par des universitaires que par la Direction de l'évaluation (DEPP), et nous disposons maintenant d'échantillons très importants. Les Equipes Mobiles de Sécurité qui existent dans les académies pour prévenir la violence et aider en situation de crise utilisent maintenant assez fréquemment ce genre d'enquêtes, avec les mêmes résultats.

Pour autant ces « microviolences » doivent être prises au sérieux quand elles se répètent. On ne comprend rien à la violence entre pairs à l'école si on ne tient pas compte de l'effet qu'elles produisent. Le harcèlement entre pairs n'est pas la seule violence à l'école bien sûr : il faut tenir compte des violences institutionnelles, des excès de certains personnels, nous y reviendrons. Mais c'est en fait la forme la plus fréquente et la plus importante dans la construction du mal-être et de la dépression, de la dévalorisation et de la perte d'estime de soi. Les « microviolences répétées » doivent être étudiées et prises en compte dans leurs effets tant sur les établissements eux-mêmes que sur les personnes, surtout lorsqu'elles atteignent l'intensité du harcèlement. Ces effets ne touchent pas que les victimes. Ils touchent aussi les agresseurs. Commençons par ceux-ci...

Certes, une grande partie des agresseurs ne deviennent pas des délinquants ou des harceleurs de long terme. Toutefois, une forte corrélation existe entre le fait d'être un *bully*, un maltraitant durant les années passées à l'école et connaître des problèmes avec la loi en tant qu'adulte. Les maltraitants chroniques ont plus de difficultés à développer des relations humaines positives une fois adultes. Ils sont plus susceptibles de maltraiter leurs compagnes et leurs compagnons et d'utiliser les punitions corporelles et la violence à l'encontre de leurs enfants. Les garçons qui agressent et maltraitent leurs pairs de façon régulière à l'adolescence sont trois à quatre fois plus à risque d'adopter des conduites socialement inacceptables et violentes par la suite. Une enquête de très longue durée (40 ans !) menée en Angleterre par deux criminologues David Farrington et Maria Ttofi a montré sans l'ombre d'un doute que le risque de chômage ou de sous-emploi est très fort chez les agresseurs. 40% des presque 500 personnes suivies sur une durée de quarante ans ont fait un passage en prison, ce qui est énorme. Bref la violence et le harcèlement c'est du perdant-perdant. Je rappelle souvent aux lycéens avec qui j'interviens que la loi « du plus fort » n'a que des victoires dérisoires. Elle n'a pas de vainqueur.

Plus loin encore, en ce qui concerne les violences les plus lourdes il est prouvé que les garçons victimes sont plus susceptibles que les autres d'utiliser une arme, et d'adopter eux-mêmes une conduite violente indépendamment des facteurs familiaux et sociaux. En bref, le harcèlement subi à l'école joue un rôle important dans les *school shooting*, comme le montre la recherche nord-américaine, mais aussi plus récemment un doctorat en Sciences du danger soutenu par Van Meenen, un policier et chercheur français. Ces recherches prouvent que 75% de tous les *school shooters* avaient été victimes de maltraitance entre élèves.

Les effets sur les victimes sont d'abord d'ordre scolaire. La relation entre la violence et les apprentissages a fait l'objet de nombreuses recherches et il s'avère que le fait d'être exposé de façon régulière à des comportements violents altère les fonctions cognitives telles que la mémoire, la



concentration, les capacités d'abstraction. Les enfants victimes d'ostracisme ont une opinion plus négative de l'École, mettent en place des stratégies d'évitement et sont donc plus souvent absents, et ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne. Près du tiers des victimes ont du mal à se concentrer sur leur travail scolaire. Du côté des agresseurs, les problèmes sont aussi importants, avec un pourcentage important d'élèves qui sont en échec scolaire.

Les conséquences en termes de santé mentale sont bien connues. Le harcèlement affecte le métabolisme et les défenses immunitaires. Ainsi, les victimes mais aussi les témoins peuvent souffrir d'un arrêt de croissance, et de divers symptômes tels que vomissements, évanouissements, maux de tête, de ventre, problèmes de vue, d'insomnie, etc. Le harcèlement induit une érosion de l'estime de soi qui amène les victimes à supporter leur détresse en silence. Elles développent des symptômes d'anxiété, de dépression et ont des idées suicidaires, ces problèmes pouvant s'inscrire dans le long terme. Le harcèlement a été identifié comme l'un des stressseurs les plus fortement associés avec les comportements suicidaires chez les adolescents. Le Docteur Salmon et son équipe de l'université d'Oxford montrent que 38% des jeunes patients envoyés dans une clinique de jour avaient une expérience récente de harcèlement et maltraitance en milieu scolaire. Plus de 70% d'entre eux avaient été diagnostiqués comme dépressifs. Le fait d'avoir été témoin de violence est associé significativement avec la dépression, le syndrome de stress post-traumatique et l'anxiété. Une victime de harcèlement en milieu scolaire qui ne bénéficie pas du soutien des adultes parce qu'elle n'a pas parlé de son problème ou parce que les adultes pensent qu'il ou elle doit apprendre à se défendre seul et qu'il s'agit de simples chamailleries entre enfants présente quatre fois plus de risque d'attenter à sa vie qu'un autre enfant. Et ce risque est multiplié par deux ou trois lorsque le harcèlement touche à l'identité sexuelle, en particulier pour tout ce qui touche au sexisme, à l'homophobie, à la transphobie.

Alors oui, la répétition des violences, qui peut aller jusqu'au harcèlement concerne une minorité d'élèves. Mais ces élèves peuvent être en grande souffrance et ils ne se trouvent pas nécessairement dans les établissements populaires et dans l'éducation prioritaire. Un lien très fort existe entre harcèlement et discrimination, notamment racisme, xénophobie, LGBTIphobie. La violence discrimine, par un effet d'oppression conformiste, et en ce qui concerne le sujet de ce rapport par une oppression viriliste, machiste.

### Violence et exclusion sociale : de la discrimination par la violence

La sociologie de la violence à l'école est donc une sociologie de l'exclusion sociale – mais pas uniquement ni nécessairement une exclusion sur des facteurs socioéconomiques (qu'on pense à l'homophobie par exemple). Toutefois ces facteurs socioéconomiques restent un facteur de risque

supplémentaire pour la victimation des élèves et plus important pour la victimation des personnels, sans doute par coupure sociale. C'est une question éminemment politique, un vrai choix de société.

Depuis 2011 la question du harcèlement à l'école fait l'objet d'une mobilisation importante au niveau des politiques publiques et sur le plan médiatique. La France a mis quarante ans de plus que les pays d'Europe du Nord, 25 ans de plus que le Royaume-Uni, 20 ans de plus que l'Espagne pour véritablement prendre en compte le phénomène<sup>32</sup>. Même si l'éducation nationale s'est maintenant résolument engagée pour prévenir et combattre le harcèlement entre pairs à l'école, il faudra longtemps encore prolonger l'action pour qu'un reflux de celui-ci soit sensible. Et il faudra ne pas faiblir, ne pas cesser, sous peine de devoir tout recommencer.

La période politique actuelle n'est guère propice, qui voit monter dans le débat public tous les signes du refus de l'autre. Eh oui, ne nous leurrions pas : combattre le harcèlement à l'école c'est faire de la politique, au sens le plus noble du terme, c'est permettre à chacun d'habiter la cité, la *Polis*, dans le respect de l'autre. Car le harcèlement à l'école c'est une oppression conformiste, une oppression de groupe. Il y a dans le harcèlement un mécanisme commun : celui du refus par un groupe d'un individu considéré, construit, comme autre, étranger au groupe, un « pas nous » qui nous fait « nous » sentir entre nous en l'excluant. Tu n'es pas de mon quartier, de mon groupe, de ma race, de ma classe sociale, de mon orientation sexuelle... Tu es le faible, tu es une femme, tu es facile ou tu es un bouffon, peu importe la catégorie : le harcèlement est un outil massif d'exclusion sociale et de péjoration de l'autre par « les forts ». Et il est trop facile d'en accuser les seuls jeunes. Ce qui ne veut pas dire que leur harcèlement soit excusable.

Un exemple de l'irresponsabilité publique ? Lorsque j'étais délégué ministériel, tentant de construire des actions de lutte contre l'homophobie, c'était alors l'époque où défilaient dans les rues des opposants au mariage pour tous. Des enfants de cinq ans ou de six ans marchaient avec leurs parents porteurs de slogans homophobes. Pendant ce temps m'appelaient des adolescents homosexuels, désespérés de ces rejets et au bord du suicide<sup>33</sup>. La violence entre « pairs » à l'école comme sur la toile reflète nos haines et nos attitudes d'adultes... Dans les paroles recueillies je pourrais extraire toutes ces haines, et tous ces sentiments d'exclusion qui tournent autour du plus trivial et du plus symbolique : le fait de ne pas manger de porc, ou le fait d'en manger, le fait de se maquiller ou de

---

<sup>32</sup> Dès la fin des années 90 plusieurs chercheurs avaient mis en évidence l'importance du problème, des cliniciens et des associations se sont mobilisées progressivement dans la première décennie de ce siècle, mais la « découverte » publique du harcèlement reste très récente en France, et s'est accélérée ensuite avec la médiatisation de cas très douloureux de suicides liés au harcèlement, comme ceux de Mattéo Bruno et Marion Fraise.

<sup>33</sup> C'est aussi une expérience que les militants du Refuge ou de SOS Homophobie relatent.

ne pas se maquiller, le fait d'être trop enveloppé, ou trop maigre... Et ce sont parfois, souvent, pour des talents personnels qui font la différence que l'on est harcelé. Ainsi, un des cas les plus terribles dont j'ai pu avoir connaissance est celui de cette jeune élève de CM2, d'origine russe, pianiste et aimant Chopin ou Rachmaninov, mais habitant une cité dure que sa mère seule, vivant du RSA ne pouvait quitter. Cette jeune fille se faisait brûler les doigts, frapper, et vivait isolée dans sa classe : étrangère, musicienne, aimant la musique classique, marqueurs sociaux pour un rejet.

Au-delà des raisons politiques, sociétales, de s'attaquer au harcèlement entre pairs à l'école, il faut encore et toujours exposer l'importance tout simplement humaine de cette lutte, qui ne bat pas encore son plein dans toutes les écoles et tous les établissements scolaires. Le grand public, les parents, et de plus en plus d'éducateurs connaissent bien les conséquences du harcèlement en termes de santé mentale. C'est pour ces raisons qu'il est désormais impossible de dire en toute bonne foi que « ces faits ne sont pas graves ». Oui, ces faits ont toujours existé, mais maintenant nous savons quelles en sont les conséquences. Nous ne pouvons plus nous cacher derrière une méconnaissance.

*Un cri du cœur pour cette élève de troisième :*

*« Plus de gentillesse et de respect !!! Moins de jugement sur les religions, vêtements, couleurs de peau ... A cause de ça, beaucoup de jeunes personnes se suicident ou alors se font tuer ! Même les réseaux sociaux ! Je ne suis pas bien placée pour dire ça puisque j'ai Twitter, Facebook , Vine , Instagram , Snapchat , et encore ... Mais souvent nous ne sommes pas seulement les victimes mais aussi les mauvaises personnes. Même autant dire que j'ai déjà voulu me suicider alors pensez bien que c'est très grave ! Voilà merci ».*

On rencontre cependant encore une vraie difficulté à la prise en compte du phénomène sur le terrain, non pas qu'il ne se fasse rien au contraire. Cependant cette lutte se heurte encore à deux réticences fortes, pour ne pas dire deux aveuglements : la centration sur les « savoirs » au détriment du bien être des élèves et la minimisation de ce type d'incidents par rapport aux agressions plus lourdes et spectaculaires.

### [Des causes multiples : La violence à l'école n'est pas due à mai 68 !](#)

En ce qui concerne les causes de la violence à l'école nous avons droit très souvent aux poncifs les plus éculés et à une « pensée » consternante de légèreté comme aux manipulations les plus éhontées. Ceci peut paraître anecdotique mais est en fait à mettre clairement en relation avec la construction de l'idéologie machiste qui déclare péremptoirement que c'est faute à un manque « d'autorité » supposée naturelle et naturellement masculine que la violence se serait « emparée de l'école », selon les discours catastrophistes en vigueur, si j'ose dire. L'antiféminisme et l'antipédagogie sont consubstantiels quand on entend décrier la trop grande attention prêtée à l'enfant qui évidemment pour certains est concomitant à un manque de « re-pères » lié à un idéologie post-

soixante-huitarde. Et à la présence de trop de femmes comme enseignantes. Il y aurait là matière à rire si les effets de terrain n'étaient pas aussi néfastes<sup>34</sup>.

Un exemple : nous avons en France un « observatoire du laxisme à l'école », dont le lien est d'ailleurs recommandé sur le site de Régis Debray comme sur le site d'extrême-droite « Français de souche » et qui n'hésite pas à dire combien ce manque de « re-pères » est évidemment dû à la féminisation du corps enseignant comme à la sauvagerie des mâles d'une certaine origine. Je cite : « *La virilité est mal portée. Tolérée seulement pour les enfants maghrébins et africains, repentance oblige [...] Le logiciel scolaire d'aujourd'hui ne supporte pas les mâles [...] En fait, le garçon indispose : son humour « bac à sable », ses gestes et paroles vulgaires, sa violence mal maîtrisée. Seules mes élèves filles avaient conscience de ce sexisme. D'autant qu'au fond d'elles-mêmes la virilité les séduisait. Et comme leurs mères en Tunisie rougissaient sous l'interpellation « oh, la gazelle... », elles soupiraient d'aise, intérieurement, dans les couloirs ou la cour, sous les « oh, la meuf... » ; contrairement à l'imbécillité du Genre, il faut bien que femelle se passe ! Ainsi féminisation et carte scolaire concourent, avec la démission de l'Autorité adulte, à la chute de notre école. Reconnaissons que cela s'harmonise, si l'on peut dire, avec une civilisation qui bascule sous nos yeux ». Xénophobie (disant cela je suis gentil), juvénophobie, misogynie, masculinisme et sexisme ! Il est quand même extraordinaire qu'un grand intellectuel, de la qualité d'un Régis Debray puisse faire lien sur son propre site avec ce type de contenus. Les exemples de tels discours sont légion, parfois plus nuancés, mais avec le même fond idéologique... Il y a bien évidemment derrière ces « vérités » bien assénées des raisons politiques. Mais la version peut en être également « savante ». Ainsi de ces propos tenus par un célèbre psychanalyste, Aldo Naouri qui n'hésite pas à écrire : « les pères doivent reprendre le pouvoir aux mères » ou encore « Un ordre est un ordre. Point. (...) Un ordre n'a pas à être expliqué, il a à être exécuté » et dans une grandiose envolée de philosophie politique : « Élevez vos enfants de façon fasciste, vous en ferez des démocrates. Élevez-les de façon démocratique vous en ferez des fascistes ». Pour défendre la démocratie il faudrait être fasciste ? Il faut quand même oser cette curieuse proposition....*

En réalité, les chercheurs spécialisés sur les questions de violence à l'école ont depuis fort longtemps montré que celle-ci n'a pas une seule « cause ». L'idée même qu'un seul « stressor » (par exemple le divorce, ou le chômage) puisse expliquer les difficultés vécues est abandonnée depuis très longtemps. A la limite on peut dire que rien n'est en soi cause de la violence à l'école : la monoparentalité seule, par exemple, n'explique rien, n'est pas une cause de la violence, pas plus qu'aucun facteur pris isolément. Tout est question de combinaison de facteurs de risque dans

---

<sup>34</sup> Sur cela je me permets de renvoyer à mon livre récent *Ne tirez pas sur l'école*. Armand Colin

l'augmentation de la probabilité de développer des troubles soit internalisés (dépression, perte d'estime de soi...) ou externalisés (dont l'agressivité). Il en va de même dans la capacité de chaque individu à faire face à un événement ou à une situation, ce qu'on appelle sa capacité de résilience.

La multiplicité des facteurs explicatifs de la violence en milieu scolaire est reconnue. La présence d'un seul facteur n'augmente pas la probabilité de problèmes ultérieurs. La probabilité des problèmes émotifs et comportementaux augmente considérablement avec l'association de plusieurs facteurs de risque. Par exemple un enfant vivant dans un quartier défavorisé n'est pas plus à risque de vulnérabilité qu'un autre enfant, sauf si se cumulent d'autres problèmes, dans les relations parentales ou dans les relations avec les pairs et l'environnement social et scolaire. Bien sûr, il y a des zones sociales de fragilité plus grande et cette approche ne nie pas, tout au contraire, la nécessité politique de la lutte contre l'exclusion et la discrimination.

Tout en gardant en mémoire que ce qui compte est le lien cumulatif existant entre les facteurs de risque (et de protection), nous pouvons classer ces facteurs en plusieurs catégories : les facteurs personnels, les facteurs familiaux, les facteurs socio-économiques, les facteurs liés à l'influence des autres élèves, et enfin les facteurs scolaires.

#### a) Les facteurs personnels :

Les caractéristiques de l'élève lui-même peuvent avoir une influence marquée sur le fait d'être victime ou agresseur. Ainsi les garçons sont, dans toutes les recherches, beaucoup plus exposés que les filles au risque de harcèlement brutal – tant comme victimes que comme agresseurs-. Un deuxième consensus existe pour noter une forte relation entre intelligence faible des sujets et harcèlement. Les difficultés à analyser correctement les rapports sociaux sont bien observées (manque d'empathie). Les enfants plus petits, plus timides, dépressifs et peu sûrs d'eux-mêmes sont plus souvent victimes. Sur le plan de la différence, les recherches sur les adolescents et adolescentes LGBTI ont montré un net lien avec la victimation, brutale et verbale. On doit y voir évidemment le résultat d'une idéologie machiste qui forme le fond de la loi du plus fort. Les recherches mettent également en évidence que cette différence peut être liée à des enfants intellectuellement précoces, ou simplement au fait d'être un élève studieux. On en verra l'importance dans ce rapport. Alors que certains auteurs de harcèlement sont populaires parmi leur groupe de pairs, les victimes ont plutôt tendance à être isolées, à avoir des amis peu fiables ou qui ne bénéficient pas d'un statut très positif. La solitude est une des expériences majeures des victimes de harcèlement.

## b) Les facteurs familiaux

Les pratiques éducatives inadéquates des parents sont très souvent mises en accusation dans le discours commun comme étant les principales responsables de la violence. En fait ce sont des facteurs parmi d'autres, et ils ne sont pas seuls explicatifs. Il n'y a pas une équation simple du type violence des enfants = laxisme des parents. Les études sur l'influence des styles parentaux sont très bien renseignées, et de longue date. Certes, la permissivité excessive est corrélée au risque de développer des troubles du comportement, toutes les grandes revues de question en sont d'accord. Mais la corrélation est beaucoup plus forte avec un style parental excessivement autoritaire et particulièrement avec un usage du châtime corporel. Il est maintenant totalement admis que la « violence génère la violence », n'en déplaise aux nostalgiques de la fessée à l'ancienne. Il en va bien de même avec la maltraitance avérée et les abus sexuels. Les violence intrafamiliales – contre l'enfant, entre parents, et particulièrement contre sa mère – sont une cause majeure de violence ultérieure. Cela dit, le style inconsistant, par manque de règles claires ou par alternance de phases de rigidité et d'indifférence, est aussi un facteur de risque au même titre que les conflits intrafamiliaux.

## c) Facteurs de risque socio-économiques

Bien entendu, les parents à faible revenu n'engendrent pas automatiquement des enfants présentant des conduites violentes, mais la pauvreté est au centre d'un ensemble de facteurs influents les uns sur les autres. En effet, ces familles sont plus susceptibles d'envoyer leur enfant dans une école où le contexte est moins favorable à la réussite scolaire que dans celles de milieux socio-économiques moyens ou élevés. Un niveau socio-économique faible est associé à des parents moins scolarisés, ce qui engendre de plus grandes difficultés à intégrer le marché de l'emploi. En ce qui concerne le harcèlement à l'école, les facteurs socio-économiques ne sont jamais totalement explicatifs. Ainsi, si dans nos recherches en écoles secondaires la violence répétée était nettement plus fréquente dans les collèges sensibles (15% d'élèves victimes) il n'en restait pas moins qu'elle touchait encore 10% des élèves de collèges ordinaires. Notre recherche en écoles élémentaires ne montre que très peu de différences entre les écoles de l'éducation prioritaire et les autres. Les facteurs économiques sont des facteurs aggravants, mais ils ne sont pas une explication unique. Le risque de surestimer les facteurs socio-économiques est celui d'un déterminisme absolu qui entraîne le fatalisme triste du « on ne peut rien faire ». Cela ne signifie pas qu'il ne faille pas lutter contre l'exclusion sociale, mais cette exclusion peut toucher des catégories d'individus dont la différence n'est pas d'ordre simplement économique.

## d) Facteurs de risque associés à l'influence des pairs

À l'adolescence, l'influence des amis est un facteur de développement social très puissant. C'est en soi évidemment très important et favorable. La plupart des groupes de jeunes sont des

groupes amicaux protégeant contre la violence et non pas y entraînant. Mais, l'identification à des groupes de pairs délinquants est depuis longtemps renseignée comme un des facteurs les plus corrélés à la délinquance des mineurs en général et au risque de violence. Cependant ce n'est pas tant pour notre sujet la « délinquance » qui est en jeu mais bien un fonctionnement du harcèlement comme étant une violence commise en groupe de pairs s'identifiant contre un ou une autre élève dont la différence réelle, supposée, voire fabriquée est jugée comme inacceptable. Il n'y a pas de « typologie » de l'élève harcelé mais il y a un fonctionnement majoritaire : un refus de la différence, quand le groupe des « forts » se croit fort en désignant et opprimant la « faiblesse » de l'autre.

#### e) Facteurs de risque associés à l'école

Il n'y a pas à céder à la facilité du « violence à l'école = violence de l'école ». Mais il n'en reste pas moins que parmi les facteurs identifiés certains facteurs sont scolaires. Les résultats des études montrent abondamment que le climat de l'École peut contribuer à augmenter (ou diminuer) la violence des élèves, et le harcèlement. Les trois facteurs essentiels sont la qualité des équipes éducatives, le regroupement dans des classes difficiles des individus en difficulté de comportement et le sentiment d'injustice.

Au niveau de la qualité des équipes éducatives, la stabilité des personnels est essentielle. Un taux de départ excessif des personnels est très relié à la violence. Et c'est une inégalité sociale forte : elle est bien plus forte dans les secteurs défavorisés. Ainsi j'ai pu travailler avec des collègues dont le taux de départ des adultes avoisinait annuellement les 70%. Comment construire un climat serein, une discipline suffisante quand règne l'instabilité ? De plus, les conflits au sein du personnel de l'école favorisent les comportements offensifs et violents des élèves. A l'inverse des facteurs de protection liés au travail de collaboration entre adultes, à la présence d'un système disciplinaire clair et cohérent, à la stabilité des équipes d'enseignants, à des activités communautaires pratiquées avec l'École et à l'implication des parents sont souvent cités comme favorisant le maintien d'un climat scolaire sûr. La présence émotionnelle des adultes est cruciale. Leur présence dans les couloirs et dans la cour de récréation est la meilleure manière de faire baisser les actes de violence de hasard et de maltraitance entre élèves. Ce n'est pas une présence de « police » mais une manière de témoigner de l'implication dans la vie des élèves. Bref, au niveau scolaire, le climat d'établissement et la qualité des relations enseignants/enseignés peuvent influencer de façon significative l'apparition du phénomène et il en est de même au niveau de la classe et des styles pédagogiques.

Le regroupement d'élèves en classes de niveau est très clairement corrélé à une augmentation de la violence. C'est un des facteurs les plus puissants pour expliquer les différences de victimation dans les

écoles. Il est, par exemple, deux fois plus explicatif que la monoparentalité. Ceci est très simple à comprendre : mettez ensemble des individus en difficulté, vous augmenterez très vite leurs compétences sociales à faire bande... contre l'école. Si pour des raisons d'intégration à l'inverse (qu'on pense aux classes spécialisées) un tel regroupement s'avérait nécessaire alors il va de soi qu'il doit être confiée aux enseignants et enseignantes les plus expérimentées.

Enfin si la clarté de la règle est une condition très affirmée c'est aussi car le sentiment d'injustice lié aux punitions excessives est un des plus sûrs prédicteurs de la violence ; la littérature est très consistante sur ce plan, avec une claire remise en cause des dérives de la Tolérance zéro et de la voie uniquement répressive. Son expression la plus connue est la suivante : lorsque la punition ne fonctionne pas, il faut punir encore plus fort. Ce type d'intervention mène directement, avec des jeunes agressifs, à un cycle de coercition et d'escalade très bien décrit et documenté, depuis plus de 30 ans. Ceci sera un des développements essentiels des résultats que nous allons présenter ensuite.

La complexité des causes de la violence à l'école, elle-même prise dans la complexité des conditions sociales et idéologiques devrait suffire à nous faire comprendre que lutter contre la violence lorsqu'elle s'exprime dans les écoles ne saurait donc se contenter d'être incantation de formules magiques : vidéosurveillance, tout répressif ou angélisme de tout type. L'adage est bien connu qui dit qu'à un problème complexe il y a toujours une solution simple : la mauvaise. Mais il est vrai qu'inversement les charlatans et les démagogues possèdent à un suprême degré l'art de la formule qui, un temps du moins, semble ramener la complexité du problème à une causalité tellement générale qu'elle en semble simple. Nous aurons à nous en souvenir lorsqu'à la fin de ce travail nous oserons présenter quelques pistes d'intervention possibles.



## 4 : Une enquête

Il existe de nombreux travaux en France et à l'étranger sur la question des violences en milieu scolaire et sur les différences liées aux rapports sociaux de sexe et de genre. Une enquête réalisée pour l'Agence Nationale de la Recherche<sup>35</sup> a cependant bien montré que l'émergence de cette question est plus récente en France, même si les travaux sur les inégalités liées au genre sont cependant bien documentés et depuis longtemps. Cette enquête publiée en 2014 contient d'ailleurs un considérable nombre d'observations fines et on y renverra volontiers le lecteur. Il s'agira plutôt dans notre propre enquête de revisiter la question en mettant en parallèle des enquêtes quantitatives lourdes, menées dans tous les degrés de l'enseignement scolaire, du primaire au lycée et des témoignages recueillis par différentes méthodes.

Nous savons bien que la présentation de résultats chiffrés est très rébarbative et risque de lasser le lecteur. Aussi avons-nous pris le parti de présenter ces résultats en répondant à quelques grandes (et « petites » questions) qui nous semblent au mieux les refléter. Cela n'épuise pas le matériau très important que nous avons recueilli, mais qui sera un complément de ce livre. Nous précisons d'ailleurs que nous tenons à disposition des chercheurs qui le souhaiteraient l'ensemble de nos données quantitatives... Je dis souvent qu'en tant que chercheur j'ai des « données » mais j'ajoute aussi que ce sont des « prêtées » et qu'il est moralement nécessaire de les rendre au « terrain », à ceux dont le métier n'est pas d'être chercheur.

### Quand les « victimes » parlent : les enquêtes de victimation en milieu scolaire

La « sensibilisation » au harcèlement et aux violences sexistes n'est pas tout, ne suffit certes pas. Mais en parler est absolument nécessaire. La « loi du plus fort » s'accommode très bien, provoque même la « loi du silence ». La peur de parler s'accompagne d'une intense culpabilité des victimes, prisonnières dans leur être, leur corps, mais aussi emmurées dans la solitude et le silence. C'est en tout cas ce que nous rappelle le témoignage d'Amélie.

*Amélie, lycéenne.*

*Avant ce qui s'est passé j'avais moins peur de parler aux gens, de faire des rencontres et envie d'étudier.*

*Les personnes qui m'ont humiliée sont deux filles de ma classe, je les ai rencontrées à la rentrée. Je pense que pour elles j'étais une proie facile, elles savaient que j'allais me laisser faire et que j'étais plus faible. Tous les jours elles me lançaient des piques en me traitant et m'insultant de*

<sup>35</sup> Mercader et alii, 2014

*« amelpute et belle pute » ... Du harcèlement moral à longueur de journée. Cela a duré deux semaines. Deux semaines de calvaire et souffrance psychologique.  
J'ai réalisé au bout d'une semaine que ce que je vivais n'était pas normal.*

*Elles ne s'en prenaient pas qu'à moi. Elles disaient ouvertement à d'autres filles qu'elles ne les aimaient pas. Elles ont réussi à pousser à bout certaines d'entre elles en les faisant quitter le lycée. Après de longues journées à fuir dans les couloirs, je rentrais chez moi en pleurs et je me suis dit qu'il fallait que j'en parle car c'est grave ce qui m'arrivait et cela peut aller très loin. Les personnes doivent être puni pour tout ce qu'elles ont fait.*

*J'aimerais dire aux personnes qui font souffrir les autres que faire mal ce n'est pas bien, nous sommes tous égaux et qu'ensemble nous devons nous entraider.*

*Pour les personnes qui subissent des violences et du harcèlement, dites le tout de suite n'attendez pas que ça empire. Aujourd'hui les deux personnes qui m'ont fait mal changent de lycée et pas moi et pour ça je suis fière d'avoir parlé et d'avoir évité d'autres victimes.*

Personnellement, et depuis près de trente ans, j'ai pris le parti de faire parler tous les élèves, et particulièrement les élèves victimes, à travers de vastes enquêtes dites « de victimation ». La « victimation » c'est ce qui désigne une atteinte à la personne ou aux biens, ces atteintes pouvant être aussi morales que physiques. On sait que les statistiques officielles, liées à des signalements administratifs, policiers ou judiciaires, ne peuvent restituer l'ensemble de ce que subissent les éventuelles victimes : plaintes non déposées, catégories manquantes, lien avec l'incitation politique et bureaucratique etc. C'est particulièrement vrai en milieu scolaire pour les « petites » violences qui vont constituer la trame du harcèlement, et qui pour beaucoup sont « banales » voire « normales » et sans gravité (ainsi de la bagarre entre garçons, du surnom ou de la moquerie par exemple). Les adultes ont tendance à minimiser, voire nier, la portée de ces petites atteintes. Surtout ils ne peuvent en percevoir réellement le caractère cumulatif et répétitif, d'autant que les victimes témoignent difficilement.

Les réflexions du chapitre précédent ont pourtant montré l'importance de prendre en compte ces microviolences répétées, leurs conséquences étant multiples et parfois très lourdes. La position de l'Observatoire de la Violence à l'École quant à la nécessité d'une mesure du phénomène « violence à l'école » est en effet constante depuis plus de 20 ans maintenant : cette mesure est importante pour se prémunir du risque d'exagérer cette violence en entraînant des dérives sécuritaires outrées. Mais tout autant il convient de se méfier du déni de la réalité de cette violence avec son oubli des victimes: la « violence » peut être de bas bruit, mais sa répétition peut entraîner des troubles importants pour celles et ceux qui en pâtissent et pour l'environnement scolaire. Ni exagération, ni négation, il est nécessaire d'asseoir rationnellement l'action. Il faut connaître les types de violence principaux et leur

fréquence, les expériences des victimes et les conséquences de leur victimation pour éviter de se faire happer par le fait-divers, l'exceptionnel qui recouvre de son bruit la parole des victimes ordinaires.

Beaucoup d'enquêtes considèrent également important de mesurer en même temps que la victimation le climat scolaire, tant celui-ci fait partie du sentiment d'insécurité et est corrélé avec le risque de victimation. Actuellement ces enquêtes sont appliquées de manière large par exemple aux USA. Pour notre part nous utilisons depuis 1993 une enquête de Victimation et Climat scolaire passée auprès de plus de 200 000 élèves en France et appliqué dans de nombreux pays, en Amérique latine ou au Canada, et dans des pays européens ou africains. Cette enquête a été reprise et transformée en échantillon national large par le Ministère de l'éducation nationale (DEPP, service avec qui nous avons une collaboration efficace depuis fort longtemps). Bien entendu ces enquêtes par questionnaire ne sont pas exclusives d'enquêtes et d'observations de longue durée sur le terrain, aucune méthode n'est en soit suffisante. Mais il est fréquent qu'à la fin du questionnaire les élèves ajoutent un remerciement car écrivent-ils « ils n'auraient jamais osé le dire autrement » et surtout pas oralement.

Les résultats présentés dans ce livre représentent les résultats de plusieurs enquêtes cumulées, qui ont concerné au total 47604 élèves en France selon la répartition lisible dans le tableau ci-dessous :

<b>Echantillons</b>	Filles	Garçons	Non réponses	Total
Primaire	9923	10100	248	20271
Collèges	6660	6518	342	13520
Lycées	7536	6423	34	13813
Total général	24119	23041	624	47604
dont au lycée				
Général				6779
Technologique				2152
Professionnel				4758

Tableau 1 : échantillons des enquêtes de victimation en primaire, collèges et lycées (Debarbieux, 2011-2017)

Ces échantillons sont constitués d'enquêtes passées dans différentes occasions, soit antérieurement au projet de ce livre, soit pour ce livre lui-même. Enquêtes en écoles élémentaires : 2011, première (et actuellement seule) enquête nationale représentative auprès de 12326 élèves de

CM2 et CM1<sup>36</sup> et enquête complémentaire auprès de 7945 élèves en 2017, cette fois du C2 au CM1. Enquête collèges : Enquête en Ile de France (Académie de Créteil, Paris et Versailles) en 2015 auprès de 4599 élèves dans des collèges de tous types sociaux et enquête nationale complémentaire auprès de 8921 élèves dans des collèges de l'éducation prioritaire essentiellement. Enquête lycée : échantillon national de 13813 élèves interrogés dans des lycées de tout type social en 2013-2014. Nous ne prétendons pas ici à ce que tous les échantillons soient représentatifs. Toutefois certains échantillons sont encore les seuls à exister (en primaire en particulier et à cette taille) et en comparant nos résultats avec les résultats du service statistique de l'éducation nationale, la DEPP, nous sommes, et avons toujours été dans une similarité notable des tendances et des fréquences.

Les questions posées aux élèves sont en partie différentes suivant le niveau : on ne peut poser exactement les mêmes questions à des élèves du C2 et des lycéens – ainsi si le terme homophobie est compris par les lycéens il ne le saurait l'être par les très jeunes. Toutefois généralement, en ce qui concerne les violences subies elles portent sur des catégories qui sont testées dans leur fréquence et dans une série qui va des violences apparemment les plus banales aux violences les plus graves : violence verbales et symboliques diverses (surnom, moqueries, ostracisme, insultes, menaces, menaces avec armes), violences physiques (bousculades, coup, bagarres collectives, blessures avec armes), vols et dommages contre les biens, violences à connotation sexuelle (voyeurisme dans les toilettes, déshabillage forcé, baiser forcé). Chacune de ces questions demande des précisions sur les lieux, les auteurs, sans omettre le plus souvent la possibilité que ces auteurs puissent être des adultes, sauf en ce qui concerne les violences à connotation sexuelle, non par angélisme éludant de possibles tensions pédophiliques mais pour éviter tout risque de dérapage traumatisant pour les élèves, qui ont toutefois la possibilité d'ajouter des éléments dans une question ouverte. Nous allons présenter les résultats principaux en deux sections : des résultats globaux, qui confirment largement les recherches antérieures, et une comparaison « filles et garçons » à l'école qui posera la question de ce que nous nommerons « l'oppression viriliste » et qui concernera plus particulièrement les violences sexistes s'exerçant en milieu scolaire.

### Des résultats globaux confirmés

Sans surprise nos enquêtes confirment largement les apports des enquêtes de victimation françaises et internationales. Nous nous situerons d'abord au niveau des violences les plus fréquentes

---

<sup>36</sup> Enquête publiée sous le titre « A l'école des enfants heureux...enfin presque », réalisée pour l'UNICEF avec un tirage de l'échantillon par la DEPP. On y trouvera aussi une version plus importante des réflexions méthodologiques ici développées.

pour ensuite aborder leur comparaison entre filles et garçons et leur interprétation comme violence de genre.

#### Des violences « ordinaires » importantes

La structure de la violence à l'école n'est pas, nous le savons, celle d'une violence éclatante et spectaculaire – même si elle l'est parfois. Pour autant nous n'avons pas à négliger les « microviolences » dont nous avons brièvement résumé les effets. Bien sûr nous avons insisté sur les effets de leur concentration – surtout lorsqu'elles atteignent le stade du harcèlement – sur les élèves victimes à répétition, comme sur les agresseurs. Toutefois il n'y a pas à mésestimer leur effet sur les témoins, ni sur le message social qu'elles peuvent véhiculer. Il n'y a pas à mésestimer le fait que certaines formes de violence – particulièrement verbales mais aussi bien sûr physiques – peuvent contenir et entraîner des stéréotypes sexistes et discriminants. « Au commencement, il y a l'injure » écrit Didier Eribon dans ses *Réflexions sur la question gay* (1999). Les mots alors ont ce « pouvoir de blesser »<sup>37</sup> de telle sorte qu'ils initient des expériences souvent violentes, y compris lorsque ces mêmes insultes sont banalisées et relayées dans la société... y compris la société de cour de récré.

Cette banalité de l'injure fait parfois dire à nos interlocuteurs que les enfants baignent dans un tel bain d'insultes qu'ils ne se rendent même plus compte de leur caractère violent et blessant. Ceci est une légende : oui il y a de la vanne « pour jouer » mais les victimes – et leurs agresseurs – savent très bien ce qui blesse. Nous précisons de toute manière dès la première question posée le caractère négatif de ce qui est proféré en demandant : « Cette année est-ce qu'on t'a donné un surnom **méchant** dans ton école (ton collège ; ton lycée) ? ». Comme on le verra dans le tableau suivant ces violences verbales sont fréquentes dans nos échantillons et ce dès l'école primaire

	Non réponse	jamais	quelquefois	souvent	très souvent	TOTAL
Moqueries	1,5% ( 296)	36,1% ( 7325)	42,2% ( 8550)	10,1% ( 2046)	10,1% ( 2054)	100% (20271)
Surnom	1,3% ( 262)	58,5% (11851)	24,3% ( 4929)	7,2% ( 1452)	8,8% ( 1777)	100% (20271)
Insultes	1,5% ( 313)	39,0% ( 7902)	37,5% ( 7604)	10,7% ( 2170)	11,3% ( 2282)	100% (20271)
Menaces	1,9% ( 391)	66,1% (13391)	22,9% ( 4646)	4,6% ( 938)	4,5% ( 905)	100% (20271)
<b>Ensemble</b>	<b>1,6% ( 1262)</b>	<b>49,9% (40469)</b>	<b>31,7% (25729)</b>	<b>8,1% ( 6606)</b>	<b>8,7% ( 7018)</b>	<b>100% (81084)</b>

Tableau 2 : Violences verbales en école primaire (N=7945)

<sup>37</sup> Butler, 2004

La banalité de ces violences est donc forte – pas plus forte que dans nos précédentes enquêtes d'ailleurs<sup>38</sup>. Mais il n'empêche que si l'on regarde le tableau 2 ci-dessus ce sont 64% **des élèves de primaire** qui disent s'être fait moquer ou 61% insulter. Les écarts entre l'éducation prioritaire et les écoles ordinaires sont assez faibles dans ces catégories, avec une différence d'environ 3% où les élèves d'éducation prioritaire se disent plus souvent menacés. On notera que sur ces violences verbales, sans tenir compte de leur éventuelle association, ce sont plus des trois quarts des enfants qui subissent au moins une forme de victimation. Près de la moitié disent également avoir subi des rumeurs ou médisances (dire des choses fausses sur toi).

Sur le plan des violences physiques, là encore elles sont très présentes puisque 52% des élèves disent avoir été frappés au moins une fois en cours d'année (en comptant les 15% d'élèves disant l'avoir été souvent ou très souvent, qui sont plus nombreux en éducation prioritaire). Les chiffres sont quasiment les mêmes pour les bagarres et les bousculades « exprès pour faire mal » ...

Le rejet et la mise à l'écart par d'autres élèves sont également une expérience fréquente : 47% des élèves du primaire disent que cela leur est arrivé, en comptant les 13,4% à qui cela est arrivé souvent ou très souvent. Et quand on sait l'importance des effets de cet ostracisme il faut bien admettre que ce chiffre interpelle.

**Au niveau du collège** les pourcentages sont très proches en ce qui concerne les insultes : 51,2% des élèves déclarent avoir été insultés<sup>39</sup>, 20,1% l'ont été à répétition, 16% déclarent qu'on s'est moqué d'eux souvent ou très souvent. Ce qui diminue surtout dans notre échantillon plus « dur » socialement que celui de la DEPP c'est l'ostracisme : quand 47% des élèves du primaire déclaraient avoir été exclus par d'autres élèves ils ne sont plus dans notre enquête « que » 29,3% dont 8,4% à répétition. Il est particulièrement intéressant de comparer notre résultat avec celui de la DEPP qui note 38,5% d'élèves déclarant avoir été rejeté ; mais qui est cohérent avec notre enquête la DEPP chiffre à 29,8% les élèves exclus par les pairs en REP+, contre 38,6% en urbain hors REP+ et 41,7% en rural. Nous pourrions interpréter cela comme une solidarité supérieure entre élèves dans les collèges populaires, ce qui n'a rien de romantique : ce peut être éventuellement d'une solidarité « contre » le collège et les personnels, par un sentiment d'injustice partagé, on en reparlera. On sait que c'est un des traits de ce que Denis Salas, chercheur à l'École Nationale de la Magistrature nomme depuis longtemps

---

<sup>38</sup> Par exemple en 1998 dans une enquête en collèges de l'éducation prioritaire 74,9% des élèves avaient répondu s'être fait insulter, ce qui est le cas de 50,7% des collégiens et collégiennes dans l'enquête DEPP de 2017 et de 54,1% dans notre propre échantillon.

<sup>39</sup> En ce qui concerne la dernière enquête de victimation de la DEPP c'est le cas pour 50,7% DEPP des élèves de collège.

« délinquance d'exclusion » ... D'autres interprétations sont possibles : les modes d'expression de la violence dans des secteurs plus favorisés passent plus par le rejet que par la violence physique, et effectivement avec l'âge celle-ci diminue notablement dans ces secteurs, passant de 32% à 17% d'élèves se déclarant frappés (contre 37 à 27% en éducation prioritaire, signe d'une moindre décroissance de la violence brutale). Mais il est à noter cette différence entre le monde rural et le monde urbain, monde rural qui est peut-être plus « calme » mais où rejets et discriminations peuvent exister, dans une tension par exemple entre ruraux anciens, néo-ruraux favorisés ou au contraire défavorisés. Nous suggérons de mettre ceci en parallèle avec la montée et la consolidation du vote d'extrême droite dans la ruralité, largement confirmé aux dernières élections et en particulier chez les jeunes.

Malgré ces nuances on notera que si les chiffres des violences verbales n'évoluent pas significativement avec l'âge au collège ce n'est pas le cas de ceux de la violence physique. Cette violence physique déclarée diminue fortement au collège. Si la moitié des élèves du primaire disent s'être fait frapper cela reste le cas de 23% des élèves du collège (DEPP 19,4%), avec une évolution en fonction de l'âge : 30% des 11 ans et moins vs 17% des 15 ans (exception notable des redoublants de 16 ans) et c'est vrai pour la répétition qui passe de 9,5% à 4,9%.

**Au niveau du lycée** la violence physique brutale diminue là encore drastiquement autant dans notre enquête que dans celle de l'éducation nationale : 5,5% des élèves des LP déclarent avoir été frappés, et 3% en Lycée général et technologique. Nos chiffres sont proches : 7,2% dans le LP et 3,2% en Filière générale<sup>40</sup>. La violence verbale reste présente, avec par exemple 22,6% des élèves qui déclarent avoir été insultés<sup>41</sup> dont 9% à répétition et 23% d'élèves, ce qui est important, qui disent avoir souffert d'un surnom méchant dont 6,5% à répétition. La mise à l'écart est le mode dominant de violence avec 35% d'élèves ayant été rejetés d'après notre enquête (30,6% d'après la DEPP), 6% l'étant à répétition. En bref on passe d'une violence plus physique au primaire à une violence plus symbolique par l'exclusion du groupe au lycée. Ceci est une des bases de la discrimination.

#### La concentration des violences et ses effets sur le climat scolaire

Ces premiers chiffres concernent tous les élèves. On voit qu'ils peuvent être très importants : ainsi la majorité des plus jeunes est concernée par la violence verbale et l'ostracisme, plus de la moitié des collégiens également. L'exclusion d'un groupe touche encore un élève sur trois au lycée (ce qui ne

---

<sup>40</sup> Les différences peuvent s'expliquer en LP par un taux très important de refus de participation de certains établissements dans l'enquête DEPP (près de la moitié de l'échantillon prévu par l'enquête de la DEPP n'a pas répondu). Il n'empêche que la fourchette reste entre 5 et 7% environ

<sup>41</sup> Les chiffres de la DEPP sont quasiment les mêmes avec 22,1% dont 26,7% en LP et 20% en LEGT

veut pas dire un rejet par tous les élèves) ... Mais l'on a vu combien la répétition et l'association des microviolences a des effets délétères, en particulier sur le plan psychique. Plus augmente la « victimation » plus s'effondre la confiance en soi et la vision du monde social et scolaire. Il nous faut donc étudier comment se combinent les violences étudiées.

Un tout petit point de méthode est ici nécessaire pour bien comprendre ce qui va suivre. Volontairement nous ne posons pas la question du harcèlement (même si nous l'avons testée dans des recherches récentes dans des lycées français à l'étranger, avec une bonne corrélation entre harcèlement déclaré et harcèlement déduit). En effet le concept reste flou et s'expose à ce que chaque fait même isolé soit considéré comme du harcèlement. C'est ce qui est arrivé au concept anglo-saxon de *school bullying*. Il n'y a de harcèlement que dans la répétition (et on a raison actuellement de proposer l'idée que cette répétition puisse être agie en groupe). Le problème d'un terme unique comme harcèlement est qu'il est dans le sens commun utilisé de manière binaire : on est harcelé ou non. Or la fréquence de la répétition des faits, comme l'association de ces faits est un problème majeur pour les victimes. Entendons-nous bien, même un degré faible de victimation à l'école a des conséquences sur la perception de soi et du climat scolaire, conséquences qui s'aggravent à mesure de la répétition. Ce n'est pas la même chose d'être victime d'une insulte occasionnelle ou de l'être chaque mois, chaque semaine ou chaque jour. Ce n'est pas la même chose quand s'ajoutent – ce qui est le cas général – d'autres formes de violences : exclusion sociale, coups, cyberviolence, vols répétés etc. Aussi nous construisons l'évaluation du harcèlement à partir du cumul et de la répétition des violences ordinaires en créant ce que nous appelons depuis longtemps un « Indice de Victimation Multiple » qui permet de mesurer la fréquence des microviolences.

Cet Indice repose sur les faits de violence les plus fréquents à chaque niveau enregistré. Il ne s'agit pas de minimiser les victimations moins fréquentes, parfois beaucoup plus dures en soi, mais de montrer comment ces dernières sont reliées à ces « microviolences répétées » qui les précèdent et les accompagnent. Pour faire vite disons que cet indice permet de classer les répondants sur une échelle qui va de « non-victimes » à « harcèlement sévère » en passant par des degrés de victimation de plus en plus fréquente (déclarant un type de victimation, deux types, trois types etc., le tout croisé avec la fréquence de ces victimations). Nos calculs nous amènent à proposer les chiffres suivants (en 6 classes de non-victimes à IVM 5)



#### *La victimation multiple à l'école primaire :*

Nos calculs sont effectués sur le pourcentage des victimations suivantes : Moqueries, Surnom méchant, Rejet par élèves, Insultes, Coups, Bousculades, Vols matériel scolaire. La répartition des élèves est alors la suivante :

<b>IVM 7_C</b>	Nb. cit.	Fréq.
Non victimes	2084	10,3%
IVM 1	6103	30,2%
IVM 2	5514	27,3%
IVM 3	3843	19,0%
IVM 4	1349	6,7%
IVM 5	1318	6,5%
<b>TOTAL CIT.</b>	<b>20211</b>	<b>100%</b>

**Moyenne = 3,01 Ecart-type = 1,33**

**Table 3 : Indice de Victimation Multiple – Ecoles primaires (N= 20211 réponses exprimées)**

La grande majorité des élèves du primaire est donc ou « non-victime », ou victime à des degrés assez faibles. On réservera le vocable de « harcèlement sévère » à la catégorie IVM 5, nous le justifierons ensuite dans un commentaire global qui montrera cependant la progressivité de cette répétition et de ses effets. On peut cependant noter cette proportion de 6,5% des élèves victimes de manière sévère en primaire.

#### *La victimation multiple au collège*

Nos calculs sont effectués sur le taux des victimations suivantes : Surnom méchant, Ostracisme, Insulte, Subir des coups, Bousculé pour faire mal, Vol de fournitures. La répartition des élèves de collège est alors la suivante :

<b>IVM 6_6 classes</b>	Nb. cit.	Fréq.
Non victimes	2581	19,2%
IVM 1	3580	26,6%
IVM 2	3698	27,5%
IVM 3	1926	14,3%
IVM 4	889	6,6%
IVM 5	789	5,9%
<b>TOTAL CIT.</b>	<b>13463</b>	<b>100%</b>

**Moyenne = 2,80 Ecart-type = 1,39**

**Table 4 : Indice de Victimation Multiple – Collèges (N= 13463 réponses exprimées)**

Dans cette nouvelle enquête nous retrouvons grosso modo et confirmons donc les chiffres de la DEPP qui chiffre comme nous autour de 6% les élèves de collège victime de harcèlement sévère.

#### *La victimation multiple au lycée*

Au lycée nous n'avons pas utilisé comme indicateur les coups reçus, qui sont effectivement beaucoup plus rares (mais en corrélation avec les autres indicateurs). La violence y est très clairement

plus symbolique (exclusion et discrimination) que brutale, et bien entendu verbale. Les « insultes pour bonne conduite » sont également très fréquentes, nous les étudierons en détail plus loin, mais les incluons dans ce calcul. Aussi les indicateurs que nous utiliserons sont : surnom désagréable, insultes bonne conduite, mise à l'écart, insultes, bousculades, vol fourniture scolaire.

IVM 6_C 1	Nb. cit	Fréq.
Non victimes	4755	34,4%
IVM 1	5495	39,8%
IVM 2	2167	15,7%
IVM 3	854	6,2%
IVM 4	293	2,1%
IVM 5	249	1,8%
<b>TOTAL CIT.</b>	<b>13813</b>	<b>100%</b>

Moyenne = 2,07 Ecart-type = 1,11

Table 5 : Indice de Victimation Multiple – Lycées (N= 13813 réponses exprimées)

Nous rejoignons également en grande partie les chiffres de la DEPP avec moins de 2% d'élèves victimes de harcèlement sévère, tout en sachant qu'il ne s'agit pas ici d'un harcèlement incluant des coups (ce harcèlement brutal étant plus rare les chiffres de la DEPP sont donc légèrement inférieurs aux nôtres). Bref, et c'est conforme aux recherches internationales, on note une baisse du nombre de victimes ce qui ne veut pas dire que celles-ci soient moins victimes.

Il est décidément inacceptable de nier l'importance quantitative de la multivictimation et du harcèlement. En cumul on peut dire qu'au niveau du harcèlement sévère, si l'on applique les pourcentages à la population scolaire actuelle ce sont bien entre 600 000 et 700 000 élèves qui sont concernés par le harcèlement en milieu scolaire, ce qui reste la fourchette publiée par le Ministère de l'éducation nationale et la délégation ministérielle qui tente d'impulser des actions contre le phénomène. Ce n'est ni un effet de mode, ni « une invention de journaliste » comme je me le suis entendu dire lors d'une formation que je dispensais... et qui est trop souvent encore un argument pour procrastiner des actions pourtant nécessaires.

On notera ici que le degré de victimation impacte très fortement le climat scolaire. C'est là une constante dans nos recherches et nous en pourrions faire la démonstration à tous les niveaux de nos échantillons. Juste quelques exemples : au niveau du collège 26% des non-victimes disent avoir de mauvaises relations avec leurs enseignants contre 53% des victimes de harcèlement sévère. Chaque degré de victimation implique une baisse de la confiance envers les personnels. C'est ce que montre le tableau suivant.

Relation élèves/enseignants	Bonnes	Pas bonnes	TOTAL
<b>IVM 6_6 classes</b>			
Non victimes	73,4% ( 1872)	26,6% ( 678)	100% ( 2550)
IVM 1	68,9% ( 2441)	31,1% ( 1101)	100% ( 3542)
IVM 2	62,7% ( 2305)	37,3% ( 1369)	100% ( 3674)
IVM 3	57,3% ( 1095)	42,7% ( 817)	100% ( 1912)
IVM 4	51,4% ( 453)	48,6% ( 428)	100% ( 881)
IVM 5	47,5% ( 368)	52,5% ( 407)	100% ( 775)
<b>TOTAL</b>	<b>64,0% ( 8534)</b>	<b>36,0% ( 4800)</b>	<b>100% ( 13334)</b>

Tableau 6 : Estimation de la qualité des relations avec leurs enseignants par les élèves en fonction du degré de victimation (Collèges – N=13334)

On remarque la régularité de la baisse de l'image des enseignants à mesure qu'augmente la victimation. Il en va de même avec **toutes** les variables de climat scolaire. Et bien sûr d'abord avec la peur ressentie. Ainsi en école primaire les réponses à la question « as-tu manqué l'école car tu avais peur de la violence ? » sont évidemment inversement proportionnelle au degré d'agressions subies comme le montre encore ce tableau 7 qui croise le fait d'avoir été absent et le degré de victimation.

Peur?	jamais	quelquefois	TOTAL
<b>IVM 7_C</b>			
Non victimes	85,3% ( 1760)	14,7% ( 303)	100% ( 2063)
IVM 1	74,2% ( 4497)	25,8% ( 1565)	100% ( 6062)
IVM 2	60,8% ( 3327)	39,2% ( 2147)	100% ( 5474)
IVM 3	49,4% ( 1884)	50,6% ( 1930)	100% ( 3814)
IVM 4	42,4% ( 566)	57,6% ( 770)	100% ( 1336)
IVM 5	35,6% ( 462)	64,4% ( 837)	100% ( 1299)
<b>TOTAL</b>	<b>62,3% ( 12496)</b>	<b>37,7% ( 7552)</b>	<b>100% ( 20048)</b>

Tableau 7 : Nombre d'élèves ayant manqué l'école par peur de la violence en fonction de l'Indice de Victimation- Ecoles primaires

Cet effet est très important pour la suite des études, car on n'apprend pas en insécurité et les absences répétées sont un facteur important de décrochage scolaire ultérieur. Les recherches françaises et internationales ont bien montré qu'entre 20 et 24% des absentéistes chroniques ne vont plus à l'école par peur du harcèlement. Certes le fait d'être témoin de violence peut déclencher cette peur (voir les 14,7% de non-victimes répondant avoir manqué par peur) mais elle augmente avec la répétition. En fait dans la mesure où la perception du climat scolaire et la qualité des apprentissages sont fortement relié et que l'insécurité dégrade fortement le climat scolaire il est bien évident que lutter contre le harcèlement est aussi lutter pour la qualité des apprentissages.

### *Apprendre à lire la souffrance derrière la menace*

Avant de passer à la question même du harcèlement sexiste nous voudrions cependant faire une pause dans ces chiffres, dont l'exposé peut lasser, aussi importants soient-ils. Mais aussi car une des questions essentielles qui concerne la violence est l'enfermement dans le silence des victimes, par peur, par honte, et parfois car elles pensent que c'est « normal », voire de leur « faute ». Toutes les victimes ne se taisent pas... Et contrairement à ce qui est parfois affirmé bien des établissements et bien des professionnels tentent d'être à l'écoute. Il n'empêche que dans notre enquête en collège comme en lycée entre un cinquième et un quart des élèves harcelés de manière sévère n'en ont parlé à personne. 50% de celles qui en ont parlé disent que cela a résolu leur problème. « En parler » ne suffit pas loin de là, mais se taire encore moins.

Parfois aussi les jeunes harcelés réagissent avec des attitudes menaçantes, exaspérées, qui finalement les enferment en devenant pour les adultes un « mouton noir ». Barbara, écoutée par Olivia Gaillard, livre un témoignage fort, bouleversant. Cette jeune femme a été victime de maltraitance intrafamiliale, puis de harcèlement. Elle s'est créée un moment une carapace « rebelle » ... qui évidemment n'était pas adéquate

*Barbara 32 ans*

*Ma mère est devenue maman à 18 ans, mon père était seul à travailler.*

*On ne manque de rien, si ce n'est d'amour et de tendresse. Dix mois plus tard, ma sœur née. Il faut alors imaginer une jeune maman de 19 ans avec deux enfants.*

*Deux enfants, qui n'ont rien demandé...*

*Pendant dix ans je subissais de la maltraitance physique. Mais existe-t-il réellement des degrés de maltraitance ou peut-être bien que j'essaie une fois de plus de lui trouver des excuses à ses actes ?*

*Le plus dur à supporter sont les maltraitements morales : insultes, paroles plus que blessantes. Elle me bouscule, me giflé aux moindres faux pas... Elle me répète qu'elle n'a jamais voulu de moi, qu'elle a honte de moi, que je suis moche, que je pue (elle ne lavait pas mon linge), que je ne réussirai rien dans la vie.*

*Alors je me rebelle après une énième giflé mais je comprends très vite que cela ne sert à rien. J'essaie donc une nouvelle méthode, je n'ai jamais été une mauvaise élève, je décide alors de viser la perfection mais cela ne fonctionne pas non plus.*

*Arrive l'adolescence et l'entrée au collège. Le comportement et l'attitude de ma mère ne me touche plus, je m'habitue certainement.*

*Dès mon entrée en sixième, je vis le calvaire des autres. Bousculade dans les couloirs, brimades, on me crache dans les cheveux, on me donne des surnoms : « Big touffe », « la puante », « la kssos »... J'ai eu l'impression que tout le collège était contre moi. Je me contente de baisser la tête, je ne voulais pas me faire remarquer davantage.*

*En 4<sup>ème</sup>, je deviens très rebelle envers ma mère. Je finis par lui rendre les coups mais avec du recul maintenant j'ai honte. Je voulais lui faire comprendre que j'avais mal. En rébellion je me*

*mets à répondre aux profs et à ne plus travailler à l'école.*

*Et là, du surnom « big touffe » ou « calculatrice », je deviens « garage à bite », « la suceuse », « gorge profonde » ... Je trouvais les garçons anormalement « gentil » avec moi.*

*N'ayant pas le droit de sortir après l'école ni même le week-end ma seule distraction reste le centre de loisir.*

*Des garçons rapportaient à ma mère que je couchais à droite à gauche, ma mère était très stricte et les croyait... Après ça j'étais punie, elle me frappait.*

*J'avais beau me défendre, crier mon innocence, personne ne me croyait. A tel point que cette réputation me suivait partout.*

*Les filles de 3ème frappaient, me faisaient tomber, se moquaient de moi pensant que j'entretenais des relations sexuelles avec leur copains.*

*Certains me trouvaient moche, me prenaient pour une salope... Forcément je n'avais pas d'amis, je n'étais pas une bonne fréquentation.*

*Aujourd'hui je vis avec mon passé et mes expériences. Je ne regrette en rien ce que j'ai vécu. Ces expériences de la vie m'ont permises de devenir une femme que je qualifierais de forte, sincère, qui vit la vie à fond !*

*Depuis quelques années j'ai pris une certaine revanche sur la vie, la danse m'a également beaucoup aidé !*

*Je suis devenue un repère pour certaines jeunes filles. J'ai pu apporter des conseils grâce à mon expérience. J'essaie de tirer du positif de tout ça.*

### « Filles » et « garçons » à l'école : l'oppression viriliste en question

Nous allons maintenant présenter les résultats principaux de notre enquête en évoquant les « violences sexistes » à l'école. On ne confondra pas ici les violences sexistes avec des violences sexuelles, même si elles peuvent se classer dans certaines catégories proches et que bien sûr elles leurs sont reliées. Il s'agira avant tout, suivant la définition adoptée, de violences de « genre ». Ces violences de genre correspondent à l'agression d'un individu en raison de son appartenance à l'un ou l'autre sexe, ou sa non-conformité aux rôles socialement attribués à son sexe. Elles s'incarnent dans des phénomènes de groupes constituant des moments d'appropriation de son propre genre au détriment d'autrui. En ce sens, nous incluons ici toutes les violences de genre, car elles peuvent se produire aussi contre des garçons auxquels sont attribuées des caractéristiques du genre féminin. L'utilisation du terme « genre » permet ainsi de comprendre ces violences de manière plus globale en tant qu'oppression du genre (féminin) et pas seulement oppression des filles<sup>42</sup>. Comme le racisme, le sexisme renvoie au fait d'inscrire dans des rapports hiérarchiques de domination une différence perçue : ici entre le masculin et le féminin. Ce sera une de nos principales clefs d'interprétation. Nous présenterons d'abord quelques grands chiffres comparant l'expérience victimaire des filles et des

---

<sup>42</sup> Agostini, 2009

garçons avant d'entrer dans quelques questions dont certaines sont apparemment triviales mais qui nous éclaireront sur la construction du sexisme, de la cour de récréation aux toilettes, de la punition à la discrimination et à l'effet de groupe.

Dans cette partie de notre travail nous choisirons quelques indicateurs chiffrés essentiels et forcément partiels, que nous éclairerons par des phrases directement écrites par les élèves dans une question ouverte leur demandant ce qu'ils ont à ajouter à leurs réponses et ce qu'ils proposent.

### Éléments de comparaison filles-garçons

Quelques éléments chiffrés donc, qui seront complétés à mesure de nos développements, qui concerneront successivement les violences verbales, symboliques et indirectes (la mise à l'écart), physiques, sexistes, et enfin les violences cumulées jusqu'au harcèlement. Que le lecteur nous pardonne ce qui paraîtra parfois dans les pages suivantes comme une longue liste de chiffres, mais ce sont ceux qui nous serviront pour notre analyse finale.

#### Violences verbales et agression indirecte : victimes et auteurs

Au niveau des violences verbales règne un stéréotype qui circule y compris dans la recherche et qui d'une certaine manière participe à la péjoration du féminin et à la valorisation de la brutalité. En bref : violence physique « normale » et sans complication des garçons versus sournoiserie des filles qui utiliseraient des moyens détournés comme l'exclusion et la moquerie. Or ceci n'est absolument pas universel et doit de plus être fortement nuancé : comme victimes et comme auteurs, en ce qui concerne les violences verbales « les » garçons sont en moyenne plus impliqués.

Ainsi en primaire si les surnoms méchants concernent un peu plus les garçons (17% vs 15% pour les filles de surnoms fréquents) comme victimes ceux-ci sont donnés très majoritairement par des garçons aux garçons (56% par des garçons, 20% par des filles et 24% par des groupes mixtes) mais aussi aux filles (48% par des garçons, 28% par des filles et 24% par des groupes mixtes). Les filles sont certes un peu plus concernées par les rumeurs et médisances mais cette différence n'est pas massive : la moitié des garçons comme la moitié des filles sont soumises à ces effets de réputation (52% des filles, 46% des garçons). Et là encore les garçons sont plus auteurs (à 43,5% contre 33,5% pour les filles, et 22% par des groupes mixtes). Toutefois les filles sont plus victimes de filles (à 46% contre 21% par des garçons) et les garçons de garçons (57% versus 31% par des filles). On ne peut cependant rabattre ce type de pratiques sur les seules filles, bien au contraire. Les filles sont également plus concernées comme victimes de rejet par d'autres élèves (51% versus 44% pour les garçons) mais pas plus à répétition. Cependant les garçons sont autant auteurs de ce rejet que les filles mais très massivement ces exclusions concernent les élèves du même sexe selon la division sexuée de groupes

peu mixtes (bien qu'un élève sur cinq parmi les exclus se déclare exclu par un groupe mixte). Si l'on va jusqu'aux violences verbales plus lourdes (Insultes et menaces) on retrouve les garçons comme nettement plus victimes (65% versus 55% pour les insultes), et à répétition (26% versus 18% pour les insultes et 10,4% contre 7,9% pour les menaces) et comme auteurs (49% versus 24% pour les insultes et 64% versus 22% pour les menaces).

En résumé, au primaire les garçons sont effectivement plus victimes que les filles en ce qui concerne la violence verbale et utilisent comme agresseurs une « palette » plus large que les filles, particulièrement dans les violences verbales les plus intenses (insultes et menaces). On notera que sur les modes électroniques il existe dans notre enquête, et à cet âge, une égale victimation des filles et des garçons sur les modes explorés (environ 10% victimes par mail ou sur un réseau social et environ 8% par SMS ou MMS).

Au collège, nous retrouvons la même surexposition des garçons aux surnoms méchants fréquents (18% vs 14%) qui assignent donc à une dévalorisation. Les insultes sont également plus proférées à l'encontre de garçons (56% versus 47%) et à répétition (23% contre 17%). Pour l'ostracisme les filles sont plus souvent victimes (26% des garçons contre 32% des filles). La diffusion d'images de violences filmées (*Happy slapping*) concerne 5,7% des garçons et 3,7% des filles. Ceci peut paraître peu comparé aux violences plus banales, mais reste un chiffre important bien que ce type de comportement soit maintenant considéré comme un délit. Les moqueries ou menaces sur internet concernent plus les filles (11%) que les garçons (9%), tendance qui semble se confirmer avec l'âge d'après certaines recherches sur la cyberviolence. Ceci nécessitera un développement plus poussé.

Au lycée nous assistons à une bascule, en ce qui concerne la violence verbale. Si les garçons sont toujours plus fréquemment affublés d'un surnom désagréable (25% versus 21%) il n'empêche que désormais les filles sont plus souvent victimes dans la plupart des types de victimation verbale ou indirecte : Elles sont plus souvent victimes d'insultes (24% des filles pour 21% des garçons), en particulier sur un réseau social (11% versus 8%) où l'on sait d'ailleurs qu'elles sont nettement plus actives. Il en va de même pour les agressions par SMS (10,5% des filles, 8% des garçons). Toutefois ces résultats devront être discutés car ils ne concernent pas toute l'activité en ligne, en particulier l'univers des jeux en ligne, plus investi par les garçons. L'usage d'internet n'est pas le même entre garçons et filles, étant fortement genré.

Finalement ce sont 16% des filles contre 12% des garçons qui déclarent avoir subi des humiliations, massivement du fait d'autres élèves. En revanche en ce qui concerne les menaces, on notera qu'elles concernent 8% des filles et 11% des garçons. Lorsqu'elles sont faites « avec armes »

(qu'on voit ici plus le cutter que l'arme à feu) celles-ci concernent 1,3% filles et 5% des garçons. On retrouvera cela avec les violences physiques.

La surexposition des filles à la mise à l'écart augmente : elle concerne 42% des filles (7,5% à répétition) et 29% des garçons (4,8% à répétition). Il sera bien sûr important de s'interroger également sur quel type de garçon est mis à l'écart... car si nos résultats montrent une surexposition des filles au niveau du lycée ils montrent aussi que rien n'est aussi binaire, quelles que soient les tendances et probabilités, les filles comme les garçons peuvent être victimes ou auteurs.

#### Violences physiques : victimes et auteurs

Pas de surprise ici, les violences physiques sont plus largement masculines, quel que soit le niveau des élèves, mais elles tendent à s'atténuer et à diminuer très fortement avec l'entrée au lycée et même dès le collège. Mais elles se concentrent progressivement sur un nombre d'individus plus restreint.

En primaire nous l'avons vu la violence physique entre élèves est largement présente<sup>43</sup>. Si près de la moitié des élèves sont frappés ce sont majoritairement des garçons (67% versus 45% des filles) et plus à répétition (19% versus 11%). 67% des auteurs sont des garçons ou des groupes de garçons, 20% des filles ou groupes de filles et 13% des groupes mixtes. Les garçons sont donc au minimum 3 fois plus auteurs. Ceci se retrouve dans les bagarres qui concerne les deux tiers des garçons (et l'on voit que l'agonistique reste bien une norme brutale) mais également 30% des filles. Les garçons sont bien plus souvent impliqués à répétition (21% des garçons, 7% des filles) dans les bagarres, comme ils le sont dans les bousculades « pour faire mal » ou dans les « jets d'objet pour faire mal » (70% de ceux-ci commis par des garçons). Les filles toutefois emploient parfois des moyens physiques qui vont bien dans le stéréotypes du « crépage de chignon » (58% des filles disent avoir eu les cheveux tirés ou avoir été pincées contre 45% des garçons).

Au niveau du collège les violences physiques commencent à diminuer – même si elles peuvent gagner en intensité elles sont moins fréquentes – mais restent très présentes. Bien sûr les garçons sont nettement plus victimes (27%) et plus auteurs, mais il n'empêche que les filles sont 19% à déclarer avoir été frappées. Les bousculades intentionnelles touchent d'ailleurs autant les garçons que les filles,

---

<sup>43</sup> Nous interrogeons bien entendu aussi les élèves sur la possibilité d'être frappé par un enseignant ou un adulte de l'école. 7,5% des élèves le déclareraient en 2011 (très majoritairement des garçons). 1,6% le déclarent en 2017. La baisse du châtiment corporel est une tendance lourde au niveau international, du moins dans les pays de l'OCDE. Il n'est plus une pratique courante mais exceptionnelle et non admise, malgré les nostalgiques de la fessée à l'ancienne. Nos recherches à l'international ont cependant montré comment cette forme de punition reste très présente dans certains pays.



mais un peu moins à répétition. Ceci n'est pas commis à l'extérieur du collège – comme pour toutes les violences étudiées -. 94% de ces violences sont commises à l'intérieur du collège par des élèves du collège. La différence entre les filles et les garçons est que les garçons subissent plus une violence dont les auteurs sont des groupes que les filles. Ceci est logique dans la mesure où ils sont deux fois plus nombreux (20% versus 10%) à être pris dans des « bagarres générales ». Ils sont sur cette question des bousculades intentionnelles deux fois plus nombreux quand ils sont victimes à être agressés par des jeunes rentrant dans le collège que les filles. On n'exagérera cependant pas ce chiffre qui représente en fait 0,9% des garçons et 0,4% des filles mais il correspond bien avec le style de vie plus lié au quartier environnant pour les garçons, et parfois plus risqué, ce qui est corrélé à une plus forte exposition au racket (7% versus 5%). 13% des garçons ont dû se faire soigner pour des blessures liées à la violence contre 10% des filles.

Au niveau du lycée la violence physique diminue fortement, mais de manière inégale suivant le type de lycée. Au niveau des coups elle concerne globalement 2,7% des filles et 7,3% des garçons comme victimes. Il y a des différences marquées selon les filières : cela est le cas pour 4,6% des filles en lycée professionnel et 9,5% des garçons ; en filière technologique cela concerne 6,7% des garçons et 2,2% des filles et en filière générale 1,8% des filles et 5,2% des garçons. Ces inégalités devant le risque de victimation révèlent une inégalité sociale et montre qu'il ne s'agit pas d'une simple différence « naturelle » liée par exemple à l'âge, même si ce facteur âge est important (développement moral, acquisition d'une meilleure empathie, maturation psychologique... ou exclusion antérieure des éléments suractifs). Le jet d'objet est plus fréquent, en particulier dans la filière professionnelle où il concerne 13% des garçons et 7% des filles. Les menaces avec armes (entre autres les outils de l'atelier) concernent également surtout la filière professionnelle (5,4% des garçons, 1,8% des filles). 3,2% des lycéens professionnels (contre 0,8% des lycéennes) déclarent avoir été blessés de cette manière. Il serait bien sûr intéressant de faire une étude complémentaire pour étudier plus finement les différences suivant par exemple les types de formation (secteur tertiaire, bâtiment etc.).

Au niveau de la violence physique on assiste donc bien à une diminution depuis le primaire, où la violence physique est importante – même si l'âge des élèves la rend moins spectaculaire (quoique...) – et elle est bien l'apanage des garçons. Elle reste très présente au collège, mais commence à se concentrer sur un nombre d'élèves plus restreint. Enfin au niveau du lycée elle diminue très fortement, certes inégalement selon le type de lycée mais quoiqu'il en soit elle n'est plus un mode d'expression privilégié. On remarquera à la fois que comme prévu, et une fois de plus, les garçons sont et restent majoritairement les victimes de cette violence physique mais ils sont aussi les principaux auteurs. Ces violences physiques peuvent être exercées, parfois spécifiquement (tirage de cheveux) mais on dira

quand même que ce qui implique visiblement « l'usage de la force » est une norme masculine, conformément aux stéréotypes de genre.

#### Les violences cumulées selon le sexe des victimes

Après avoir comparé séparément les agressions verbales, indirectes et physiques subies par les filles et les garçons nous allons maintenant comparer leur cumul et leur association, à l'aide de ce que nous avons décrit comme « Indice de Victimation multiple » - dont ne reprendra pas ici le mode de calcul. Conformément à la littérature existante nous trouvons effectivement une différence filles-garçons significative et une évolution avec l'âge, inégale cependant selon la filière d'études en lycée. C'est ce que nous révèle le tableau suivant.

	Primaire	Collège	LP	LEGT
Filles IVM 5	5,7	4,9	1,3	0,8
Garçons IVM 5	7,2	6,7	3,5	1,8
Filles IVM 5 + IVM 4	11,8	11,3	4,4	1,9
Garçons IVM 5 + IVM 4	14,4	13,6	6,9	3,7

Tableau 8 : Indices de Victimation Multiple en fonction du sexe et du niveau d'études (en pourcentage)

Ce tableau livre les pourcentages de victimation cumulée en fonction du sexe des répondants et de leur niveau d'études. Ces pourcentages représentent soit l'Indice de Victimation maximale (ce qu'on pourrait nommer harcèlement sévère – IVM 5) et également un cumul des deux indices supérieurs (IVM 5 et IVM 4). Ainsi 5,7% des filles en primaire peuvent être considérées comme victimes d'un harcèlement sévère et 7,2% des garçons. Quel que soit le mode de calcul on note une diminution nette avec l'âge avec une coupure au niveau du lycée (surtout au niveau général) et une surexposition des garçons. Une objection parfois faite est que l'on surestime la part des garçons en utilisant dans ces calculs la violence physique. Or si effectivement on ne calcule qu'à partir des violences verbales et indirectes cette sur exposition reste la même, mais plus nuancée (dans l'échantillon école primaire quand on retire l'item « frappés » la proportion devient pour IVM 4 + 5 14,6% garçons, 12,5% filles). Cette surexposition des garçons ne soit pas pour autant masquer le fait qu'une importante minorité de filles est victime à répétition mais elle nous oblige à interpréter ce fait, et en particulier à interroger directement certaines violences sexistes en milieu scolaire.

#### De quelques violences sexistes à l'école

Notre travail ne peut concerner les violences sexuelles les plus dures (le viol dont le viol en réunion par exemple). Méthodologiquement et déontologiquement ce n'est pas à portée de ce type

d'études<sup>44</sup>. On nous reprochera peut-être aussi de n'avoir pas parlé de violences sexistes particulières et importantes qui posent de vraies questions actuellement et liées à des choix religieux. Ceci est parfaitement volontaire. Ainsi très récemment, dans un établissement très aisé, une fort intéressante discussion avec les parents d'élèves montrait chez eux l'idée que les violences sexistes lourdes n'existaient que dans les zones défavorisées. Or, dans les réponses des élèves – leurs enfants – proposant des actions pour un meilleur climat scolaire figuraient *in texto* les deux réponses suivantes (au milieu, comme partout, de réflexions très positives) : « on veut des salopes » et l'autre « plus de gros culs ». Le sexisme n'est l'apanage d'aucune catégorie sociale. Et la discussion fut passionnante.

Nous utilisons cependant des questions qui sont dirons-nous à connotation sexuelle, voire qui sont plus directement des violences sexuelles. Certaines ont été mises au point et utilisées dans les grandes enquêtes de victimation à l'école menées entre autres aux USA et en Israël par l'équipe de Furlong, et en particulier par Ron Astor et Rami Benbenisty (voir bibliographie). Ces questions ont aussi été largement reprises dans les enquêtes françaises de la DEPP. Les questions qui seront ici étudiées sont parfois différentes suivant les niveaux d'étude. Nous nous contenterons dans ces paragraphes de livrer les chiffres essentiels, nous réservant de les reprendre et les mettre en perspective ensuite.

A: En primaire nous étudierons les réponses aux questions suivantes :

1 Un élève t'a regardé quand tu étais aux toilettes ? Si cela t'est arrivé, qui l'a fait ?

2 Est-ce qu'un élève a essayé de te retirer des habits de force ? Si cela t'est arrivé, qui l'a fait ?

3 Quelqu'un dans ton école a voulu t'embrasser sans que tu le veuilles. Si cela t'est arrivé, qui l'a fait ?

Pour ce qui concerne les toilettes la différence filles-garçons est peu significative dans notre dernière enquête : 18,4% des garçons et 20% des filles disent avoir été regardé dans les toilettes. Cela représente donc un élève sur cinq environ. A ce niveau les auteurs sont très majoritairement des auteurs du même sexe, mais pas uniquement. Ainsi les deux tiers des filles disent qu'elles ont été gênées par des filles et il en va de même pour 71% des garçons qui disent avoir été gênés par d'autres garçons.

---

<sup>44</sup> On sait que l'INSEE et l'Observatoire National de la Délinquance et des réponses pénales ont développé des outils extrêmement précis (et onéreux...) pour interroger les femmes sur les éventuelles violences intrafamiliales qu'elles ont pu subir.

Au niveau du déshabillage forcé, ce sont les garçons qui sont significativement plus victimes (14,2% versus 10,3% pour les filles). Mais ils sont aussi plus auteurs qu'il s'agisse de forcer d'autres garçons à se déshabiller (69,3% d'auteurs garçons, 24,5% de filles et 6,2% mixtes) ou des filles (53,6% sont des garçons, 38,2% des filles et mixtes 8,2%)

Enfin au niveau du baiser forcé ce sont à l'inverse les filles qui sont significativement plus victimes (18,1% des filles versus 14,9% des garçons). Les auteurs sont plus souvent des garçons (55% des auteurs) mais les filles sont loin d'être inactives. En particulier, on notera que ce « baiser forcé » est massivement intersexe : ce sont les garçons qui obligent les filles et les filles qui obligent les garçons. Lorsqu'une petite fille est forcée d'embrasser quelqu'un contre son gré c'est à 80% un garçon. A l'inverse quand un garçon est dans la même situation c'est à 87% une fille qu'il est obligé d'embrasser.

Auteur baiser forcé sexe	Non victimes / NR	un garçon	une fille	des garçons et des filles	TOTAL
un garçon	84,2% ( 8618)	2,6% ( 270)	12,7% ( 1295)	0,5% ( 50)	100% ( 10233)
une fille	81,2% ( 8158)	16,5% ( 1657)	2,0% ( 197)	0,4% ( 40)	100% ( 10052)
<b>TOTAL</b>	<b>82,7% ( 16776)</b>	<b>9,5% ( 1927)</b>	<b>7,4% ( 1492)</b>	<b>0,4% ( 90)</b>	<b>100% ( 20285)</b>

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 1818,62$ , ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Tableau 9 : Victimes et auteur.e.s de « baiser forcé » à l'école primaire

Difficile donc de faire de l'école primaire un lieu où les questions de sexualité sont absentes. Voici par exemple le résumé de la manière dont cette jeune fille de CM1 voit sa vie à l'école.

*7632 : il y a beaucoup de castagne et des amoureux il y a aussi des personnes qui traitent des camarades, des problèmes, de gros mots, des mots d'amour en classe ou des mots disant à la récréation je vais te défoncer ou je faire le bordel en classe pour embêter le maitre ou la maitresse, il y a aussi beaucoup de jeux pour s'amuser en récréation comme des ballons de basket de foot des échasses des cordes à sauter des mots qui disent comme quoi une fille et un garçon sont amoureux et il y a des meilleure amies des copains des copines des sorties à la piscine au musée en Angleterre et plein d'autres chose cette école est trop cool je voudrais rester tout le temps et j'adore les maitres et les maitresses. Fin*

En collège :

Nous disposons d'enquêtes nationales de grande portée avec les enquêtes de victimation de la DEPP, lesquelles permettent régulièrement maintenant (2011 ; 2013 ; 2017) de faire le point sur les victimations subies. Notre échantillon « plus dur que la moyenne » (la grande majorité des collèges de notre échantillon se trouvent en REP +) donne des résultats différents, mais pour l'essentiel nos résultats vont dans le même sens, même si nous ne posons pas exactement les mêmes questions. En

particulier comme nos enquêtes n'ont pas le même but que celles de la DEPP nous ne posons pas de questions sur les attouchements. Les questions ici développées portent sur le baiser forcé, les moqueries « sur ta sexualité », et les regards gênants dans les toilettes. Nous rappellerons les résultats de la DEPP quant aux attouchements.

1 : Au niveau du baiser forcé nous n'obtenons pas une différence très significative entre les filles et les garçons, mais nos chiffres sont légèrement plus élevés que ceux de la DEPP avec 8,7% de filles et 8,5% de garçons déclarant avoir du embrasser quelqu'un contre son gré<sup>45</sup>. Les auteurs sont majoritairement des garçons selon la DEPP : à 57,4% il s'agit d'un garçon et à 26,1% de plusieurs garçons. Cependant comme en primaire les auteurs sont majoritairement (81,7%) des garçons quand il s'agit de victimes filles. Inversement contre les garçons les auteures sont surtout des filles (à 65,2%). Les victimations par des adultes de l'établissement sont très peu déclarées (par exemple 0,8% en ce qui concerne les victimes filles (soit en absolu 0,04% de l'échantillon filles).

2 Nous avons posé la question suivante : as-tu été gêné ou gênée par des moqueries sur ta sexualité ? 8,6% des filles et 8, 1% garçons ont répondu affirmativement. 65% des auteurs sont des garçons, 25,6% des filles, 9,4% des garçons et des filles. Là encore donc des garçons sont suractifs.

3 En ce qui concerne les regards gênants dans les toilettes nous obtenons un chiffre moyen de 11,1% (la DEPP est à 7%) dont 11,7% des filles, 10,7% des garçons ce qui est un écart non significatif (DEPP garçons 7,2 filles 7,8). Les auteurs (enquête DEPP, 2012) sont plus souvent des garçons (38,5%) ou des groupes de garçons (26,2%) ; les filles n'étant pas inactives (29% une fille ; 21,6% un groupe de filles). Ici on est plus dans l'intrasexe (filles contre filles et garçons contre garçons).

4 : Enfin on rappellera les résultats de la DEPP (2017) quant aux attouchements. Ils concerneraient 7,6% des filles et 4,5% des garçons. Les auteurs (DEPP, 2012) sont surtout des garçons (auteur un garçon : 60,2%, une fille 18,5%, plusieurs garçons 17,6%, plusieurs filles 8,3% et un adulte du collège 1,4%). Mais nous sommes ici dans une relation intersexe : les attouchements non désirés par les filles sont commis par un garçon à 76,2%, et à 22% par un groupe de garçons. Quand il s'agit d'un garçon, ce sont les filles qui sont auteures seules (à 55%) ou en groupe (à 26,5%).

Nous ne pouvons que noter également que ces violences sexistes sont au collège, comme ailleurs, très fortement corrélées à tous les types de violence exercées. Ainsi les élèves « harcelés » par d'autres faits sont par exemple 6 fois plus à risque d'être gênés dans les toilettes, trois fois plus d'être

---

<sup>45</sup> Pour la DEPP 4,7% sont dans ce cas dont 5,3% de filles et 4,2% de garçons

forcés d’embrasser quelqu’un et ils sont 18 fois plus nombreux à dire avoir été moqués à propos de leur sexualité que les élèves ne déclarant aucune violence. Nous sommes en accord avec les conclusions de la DEPP qui déclare que « Les victimes de ce type de violence ont significativement plus souvent déclaré avoir subi des violences physiques. Un quart des élèves ayant subi des violences physiques ont aussi déclaré des violences sexuelles (24 %). Presque la moitié des filles multivictimisées (44%) sont victimes de violence à caractère sexuel [...]. Ces abus s’accompagneraient donc d’autres actes de violence ».

### En lycée

C’est au lycée que nous disposons sans doute de plus de renseignements. En effet, avec l’âge des élèves il était possible de poser des questions plus précises, comprises par la plupart des élèves (par exemple sur l’homophobie). Nous donnons les résultats de sept questions qui vont des insultes sexistes aux SMS et MMS intimes.

1 : Depuis le début de l'année scolaire, avez-vous été confrontée à des insultes sexistes (fille facile, etc.) dans ce lycée ? Cette question a été posée uniquement aux filles. 85,5% ont répondu jamais ; 10,3% une ou deux fois et 4,2% trois fois et plus. Il n’y a pas de différence significative suivant la filière (Générale, technologique ou professionnelle).

2 : Depuis le début de l'année scolaire, avez-vous été agressée ou frappée pour des raisons sexistes (fille facile, etc.) dans ce lycée ? Question posée également aux seules filles. 97,3%, ont répondu jamais, 2,1% une fois ou deux et 0,6% 3 fois et plus. Cependant il existe une différence significative suivant la filière : 1,9% des filles disent avoir été agressées de manière sexiste en filière générale et 4,4% en filière professionnelle.

3 : Depuis le début de l'année scolaire, avez-vous été confronté.e à des insultes contre les lesbiennes dans ce lycée ? Cette question a été posée à tous les élèves. 10% des élèves répondent affirmativement sans différence filles garçons significatives.

4 : Depuis le début de l'année scolaire, avez-vous été confronté.e à des insultes contre les gays dans ce lycée ? Cette question a été posée à tous les élèves. 13,8% des filles et 21,1% des garçons répondent par l’affirmative. Les garçons le vivent plus à répétition (13,3% vs 5,8% pour les filles déclarent y avoir été confronté.e.s trois fois et plus). Ce sont les garçons de l’enseignement général qui sont les plus témoins (20,3%) vs 13,4% en professionnel et 16,3 en filière technologique.

5 : Depuis le début de l'année scolaire, a-t-on tenté de vous retirer un vêtement contre votre gré dans ce lycée ? 5,1 % garçons répondent par l’affirmative et 2,2% filles.

6 : Depuis le début de l'année scolaire, vous êtes-vous senti gêné.e par quelqu'un qui vous regardait quand vous étiez aux toilettes ou dans les vestiaires ? Il n'y a pas de différence significative 6,6% de filles comme de garçons répondent affirmativement mais ce sont les garçons qui le subissent plus souvent à répétition (3,1% vs 1,5%)

7 : A-t-on diffusé des photos ou vidéos intimes de vous via Internet ou les MMS? Comme dans une enquête (DEPP 2016) nous trouvons un nombre de garçons plus important (5%) que de filles (2,2%).

Au lycée l'association des violences sexistes avec la victimation multiple et le harcèlement est très impressionnante. Ainsi les élèves non victimes d'autres formes de « microviolences » sont 96,5% à n'avoir jamais été témoins d'insultes sexistes, contre 31,7% des élèves harcelés. Aucun des élèves non-victimes d'autres formes de violence ne déclare avoir été victimes d'agressions sexistes à répétition contre 33% des élèves harcelées. On pourrait encore poursuivre en disant que les élèves harcelé.e.s sont 10 fois plus témoins ou victimes d'insultes fréquentes contre les gays ou encore dans les mêmes proportions d'insultes lesbophobes. 43,1% des élèves harcelé.e.s déclarent avoir été gêné.e.s dans les toilettes contre 0,5% des non-victimes. En ce qui concerne la cyberviolence par exposition de photos ou vidéos intimes 37,8% des victimes de harcèlement IRL (in real life) le subissent contre 0,8% des non victimes. Le lien entre harcèlement « classique » et cyberviolence est largement confirmé (cf. les travaux de Blaya, 2017).

Il est donc tout à fait nécessaire de bien dire que les violences sexistes (ce qui ne veut pas dire le sexisme, qui ne s'y résume pas) touchent bien une minorité d'élèves. Mais cette minorité concentre des violences de tous types, qui s'associent dans une expérience victimaire préoccupante. La prévention générale pour toutes et tous est certes nécessaire, absolument nécessaire. Mais la protection des victimes à répétition et l'aide qui leur est due est sans aucun doute une priorité essentielle.

### Éléments pour une interprétation

Il faut bien sûr aller plus loin que ces chiffres, déjà importants par eux-mêmes, et oser en donner une interprétation. Plutôt que de tenter d'emblée une sorte de vision surplombante, nous préférons procéder par touches de sens, en posant quelques questions dont certaines paraîtront peut-être triviales, mais c'est que c'est peut-être justement dans cette trivialité que se construit le sexisme.

## Les bagarres sont-elles normales et autres légendes machistes

Il y aurait une sorte de « socialisation » normale des garçons et le comportement « ordinaire » de ceux-ci serait de se bagarrer pour tester et construire leur virilité. Ce serait là une sorte de « loi naturelle » qui s'exercerait d'abord dans la cour de récréation. Ce qui frappe en effet toutes les observatrices et tous les observateurs en école primaire, c'est la ségrégation des sexes et le caractère sexué des jeux : « Les filles c'est la corde à sauter, des promenades en discutant, c'est « je te cause et je te cause plus » et « je t'aime et je t'aime plus », les garçons, la bagarre, le foot ». Il s'agit d'affirmer son identité sexuelle par un processus de différenciation. Les enfants sont de sexe différent ; ils actualisent et réaffirment cette différence par le jeu ou les comportements de sociabilité. Garçons et filles ne jouent pas ensemble, ils ont des jeux différents et ceux qui transgressent cette norme sont souvent victimes de moqueries : « À chaque fois que les enfants peuvent choisir parmi des compagnons de jeu qui ont à peu près leur âge, ils forment des groupes non mixtes ». Cette préférence pour les jeux non mixtes ou cette ségrégation sexuelle est un phénomène de groupe et ne relève pas de choix individuels, mais d'un environnement social. De plus, on constate que dans certaines circonstances, les enfants résistent quand les adultes insistent pour rapprocher filles et garçons. Ce qui n'empêche que par exemple cette petite fille réclame : « *je voudrais que les activités on peut faire du foot (je suis une fille)* ». Et cette autre qui prend note de la séparation des sexes : « *je veux que la cour change : des arbres, des jeux comme un toboggan, des balançoires et un terrain de foot avec des grillages (un pour les filles, un pour les garçons)* » ou enfin cette troisième qui aimerait « *Un coin foot un coin corde à sauter* »

Mais il y a bel et bien une conquête territoriale et elle tourne autour de l'occupation de la cour de récréation par un jeu collectif, le football, qui est alors considéré comme quasi uniquement masculin et qui va être l'objet de diverses transactions, régulations et interdictions. Dans les témoignages recueillis les filles sont cantonnées à des rôles peu valorisés quand les garçons en parlent. Ainsi ce garçon de 9 ans qui propose que « *les filles fassent les poteaux de but* », ou encore cet autre de 10 ans : « *que les filles soient les goals* ». Nombreux sont les témoignages recueillis par nos soins qui tournent autour de l'occupation de l'espace de jeu en le liant à la brutalité, au bruit, à ce qui « embête ».

*Fille CM 2 : Au foot les garçons se moquent de nous parce qu'on est des filles, ils font attention à nous que quand ils ont besoin de nous au goal. Mais des fois je joue avec eux ou je leur parle. J'aimerais bien que les filles et les garçons s'entendent, on n'a pas toujours ce qu'on veut. Mais je fais de la box et ils me font pas peur c'est juste des garçons.*

*Fille CM1 : la récréation a pas beaucoup d'espace pour les autres car il a beaucoup de terrain de foot et nous avons pas beaucoup d'espace pour jouer.*

*Fille CM1 : Les maitresses font très bien leur métier. La plupart des élèves travaillent très bien*



*et moi j'aimerais avoir plus d'activités à l'école par exemple au moment de la cantine et j'aimerais que les élèves respectent les maitresses et qu'ils arrêtent de dire des gros mots parce que ils en disent souvent et j'aimerais que les garçons acceptent que les filles peuvent faire des activités comme le foot et aussi que quand moi et mes copines jouent à la balle au prisonnier qu' ils arrêtent de venir sur le terrain.*

*Fille CM2 : pourquoi au foot il y a tout le temps des disputes pour rien ?*

*Fille CM1 : moi je n'aime pas les cm2 car au foot ils nous insultent comme si on était des chiens.*

*Fille CM 2 : il y a un garçon qui ne fait que m'embêter et de plus il cherche toujours la bagarre et tous les jours, il tape des plus petits que lui et quand on joue au foot il perturbe tout le monde*

Ce ne sont pas que les filles qui sont « embêtées » et il y a aussi construction d'une hiérarchie de dominance grands/petits. Ce sont ces jeunes garçons de Cé2 qui disent par exemple : « *faire un terrain de foot pour les garçons parce que ça m'embête, ils crient tout le temps sous le préau* » ou encore « *à chaque fois dès qu'ils jouent au foot ils se bagarrent pour la balle et qu'ils poussent* » et « *dans la cantine il y a trop d'histoires avec les grands* ». Ce type de remarques est aussi fait en collège : « *Garçon de sixième : qu'il y ait moins de bagarres dans le collège. et que les troisièmes arrêtent d'embêter les sixièmes* ».

Les dichotomies Filles/garçons, Petits/grands et la distribution de l'espace et des rôles se jouent donc précocement. Ce n'est cependant pas une simple question de « jeu » de balle ou de corde à sauter. C'est aussi et clairement dans l'affirmation du pouvoir de la force et dans la bagarre ou les coups que cela se joue. Ce pouvoir s'exerce sur les filles, plus confinées dans l'espace, apprenant des stratégies d'évitement, mais dont un nombre important est également directement victime. Majoritairement masculin il s'exerce aussi majoritairement contre le garçon jugé petit ou faible. C'est une constante du primaire au lycée : si le nombre de victimes de violence physique baisse fortement (passant de 52% d'élèves disant avoir été frappés à 23% au collège et à moins de 5% au lycée, les garçons sont toujours en proportion plus souvent frappés.

Mais, et nous le montrerons plus loin, ce sont des garçons « non conformes » au modèle viril qui se font frapper. Enfin n'oublions pas combien la répétition de ces violences physiques, comme de toutes les violences a des répercussions psychiques et scolaires importantes. Les élèves ne s'y trompent pas qui sont extrêmement nombreux à demander l'arrêt des bagarres, particulièrement au collège, une surveillance plus grande la cour de récréation en particulier. Dans les propositions qui sont faites par les élèves des lieux reviennent cependant de manière prioritaire, il s'agit des « toilettes ».

### Et si on s'occupait enfin des toilettes ?

Le corps de l'individu, et celui de l'enfant en particulier, est soumis à un flux d'injonctions externe plus ou moins fortes de la part des institutions (comme l'école par exemple) et des autres individus (proches, parents, ami.e.s, collègues ou inconnu.e.s). C'est à même le corps que l'on intègre les règles sociales de l'époque et de la culture qui nous voit naître et évoluer. Si cet apprentissage se fait au long de la vie, les premiers âges sont essentiels à l'assimilation de valeurs et normes collectives (la propreté, la tenue du corps, les intonations de voix...) qui s'intériorisent jusqu'à devenir naturelles. Cette socialisation ne s'effectue toutefois pas de la même façon en fonction des catégories sociales, des cultures ou bien encore en fonction du sexe de l'enfant. Devenir fille et devenir garçon passe aussi par le corps et l'exploration de l'environnement, les capacités sociales attendues ou bien le sens de la propreté varient fortement entre les genres. On s'étonnera par exemple beaucoup plus du manque de propreté des filles. A l'inverse on s'étonnera qu'un souci esthétique émanant des garçons limite son accès aux activités collectives comme le sport. Ainsi, les représentations même du corps (dans les dictionnaires ou les jeux pour enfants) restent très genrées<sup>46</sup>.

Dans ce rapport au corps, dans la prise de conscience et la défense de son intégrité, nous insisterons avec les élèves eux-mêmes sur la manière dont se jouent pudeur, propreté et construction du schéma corporel à travers le thème des « toilettes ». Une de nos premières enquêtes – il y a plus de vingt ans – montrait déjà que le lieu dans lequel les élèves détestaient le plus aller, lieu en même temps où ils avaient peur de se rendre – était « les toilettes ». Cela n'a pas changé.

Le premier problème est celui de... l'interdiction de se rendre aux toilettes. Le rigorisme comportemental de l'école française est en cas avéré par mon ami et collègue Québécois, Laurier Fortin, venu en famille passer une année sabbatique en France et qui me confiait comment ses propres enfants avaient été atterrés par leur année scolaire, par la manière dont leurs paroles et leurs corps avaient été bridés. Un seul exemple ? Très trivial bien sûr, ce qui ne veut pas dire sans importance : la quasi impossibilité d'aller aux toilettes pendant les heures de cours. Dans un collège avec lequel je travaillais récemment nous avons recueilli des témoignages particulièrement étonnants. Ce collège neuf, extrêmement bien construit, lumineux et magnifiquement équipé voit lors de sa première année d'existence la quasi-totalité des élèves répondre que « les locaux sont agréables ou très agréables », selon la formulation de notre question. 2 ans plus tard à la même question plus du quart des élèves répondent qu'ils sont désagréables ou très désagréables. Les élèves l'expliquent très simplement : les toilettes ne sont ouvertes que deux fois par jour. Quand un besoin pressant les saisit la solution est

---

<sup>46</sup>Detrez, 2005

« de faire dans l'escalier A ». Et donc l'escalier A « ça pue » et on ne passe plus par l'escalier A. Donc « on prend l'escalier B et on arrive en retard en cours et on se fait punir ».

Les toilettes sont un lieu important en ce qui concerne aussi la violence. Rappelons combien d'élèves se plaignent d'avoir été gêné parce qu'on les regardait dans les toilettes environ un élève sur cinq en primaire, tant filles que garçons. Or cela est fortement corrélé à toutes les formes de violence : les élèves qui se plaignent d'avoir été regardés dans les toilettes sont par exemple plus de deux fois plus nombreux que les autres à être fréquemment victimes à répétition de moqueries et d'un surnom méchant, de rejet et d'insultes, trois fois plus de menaces et de coups ou de bousculades intentionnelles, trois fois plus nombreux également à avoir subi un baiser forcé, près de quatre fois plus nombreux à avoir été forcé à se déshabiller. Cinq fois plus nombreux à avoir été rackettés, et quatre fois plus nombreux à avoir été harcelés de manière sévère... Une grande enquête menée par l'Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement (2014) a montré que plus d'un tiers des élèves ne fréquentent pas les toilettes. Une synthèse faite par un médecin scolaire, Marianne Lenoir (2016) note que « *dans les écoles primaires, ce sont les cloisons insuffisamment hautes ou basses qui facilitent le voyeurisme de certains élèves (49 % des élèves ont peur que quelqu'un les voie aux toilettes). Par ailleurs, les élèves se plaignent également du manque de verrou : ce problème est contourné par les filles qui vont souvent à deux aux toilettes et surveillent la porte à tour de rôle. Certains élèves évoquent la peur d'aller aux toilettes : celle d'être enfermés (66 %), mais également la crainte du comportement d'autres élèves. En raison d'un manque de surveillance (69,2 % des écoles n'ont pas de surveillance spécifique de cette zone), les toilettes deviennent un lieu de non-droit avec moqueries, bousculades, bagarre et violences* ». Elle note que 22,6% des élèves du second degré ne vont jamais aux toilettes par peur de la violence – y compris sexuelle. Nos chiffres vont bien dans ce sens et soulignent la grande importance de ne plus considérer les toilettes comme ne concernant pas le travail éducatif. Mais ceci va avec la problématique centrale du « sale boulot » dont on préfère se tenir éloigné versus la noblesse de la transmission des connaissances.

Bien sûr d'autres raisons que la violence participent de ce refus d'aller aux toilettes. A commencer par l'hygiène, le manque d'intimité et surtout le manque de papier et de savon, qui revient comme une antienne dans les témoignages recueillis.

**Primaire :**

*Fille CM 2 : Mon école n'est pas très agréable parce qu'il y a du bazar souvent dans les toilettes, des mouchoirs mouillés sur les murs, des dessins sur les cabines.*

*Garçon C2 : je n'ai pas aimé quand les cm2 et les cm1 m'enfermaient dans les toilettes.*

*Fille CM1 : Dans les toilettes c'est n'importe quoi des bagarres, des personnes qui bouchent les toilettes, des personnes qui balancent des papiers toilette,*

*Garçon CM2 : je voudrais que le papier toilette soit dans les cabines. Je voudrais que dans les toilettes des garçons eux aussi ça soit des cabines.*

**Collège :**

*Fille 6<sup>ème</sup> : Les toilettes sont sales, toujours occupées par des 3emes qui sont dans leurs téléphones (c'est pour ça aussi qu'il faut autoriser les téléphones), donc quand on a besoin d'aller aux toilettes on ne peut pas!!!!!!*

*Garçon 3<sup>ème</sup> : Dans les toilettes il y a pas de savon et de papier toilette.*

*Fille 5<sup>ème</sup> : Enfin il n'y a pas de papiers toilette aux toilettes. Du savon enfin un peu d'hygiène. Les toilettes sont plutôt sales*

*Fille 4<sup>ème</sup> : moi j'aimerais que quelqu'un change la porte des toilettes car on voit*

*Garçon 5<sup>ème</sup> : Changer les toilettes des garçons et des filles pour éviter de voir quand on passe devant.*

*Fille 6<sup>ème</sup> : les toilettes des filles n'ont pas de savon depuis le début de l'année elles sont sales, il y a des gros mots partout elles ne donnent pas envie donc depuis le début je suis obligée de me retenir et cela m'énerve*

*Fille 4<sup>ème</sup> : Je voudrais que les toilettes des filles soient propres, et que les garçons ne rentrent plus dans les toilette des filles. Ensuite que les hygiènes des filles soient soignées et que les papiers toilette soient souvent dans les toilettes*

*Garçon 5<sup>ème</sup> : Mettre du papier dans les toilettes parce que c'est sale, et après tout le monde pue des doigts par ce que on s'essuyait avec nos doigts...*

Trivialité ? Rappelons que les conséquences de la non-fréquentation des toilettes scolaires causent des problèmes importants du point de vue urologique (incontinence, vulvite etc.) et digestives (constipation en particulier à relier au fait que d'après les enquêtes 84,5% des élèves ne vont jamais à la selle dans le second degré...). Et que dire encore de ces jeunes adolescentes qui doivent demander le papier toilette à un Assistant d'éducation à peine plus âgé qu'elles ? De ces petites filles de maternelle obligée de passer aux toilettes sans séparation...

Est-ce impossible d'agir ? Il n'est qu'à aller sur les réseaux spécialisés<sup>47</sup> qui favorisent la communication entre jeunes enseignants et enseignantes pour être atterrés par l'immense majorité

---

<sup>47</sup> Par exemple le site néoprof

d'échanges préconisant une interdiction pure et simple des toilettes pendant les cours. Ce qui pose outre le problème de l'hygiène et de la maîtrise de ses fonctions rénales et de la défécation, une simple question : faut-il penser que les activités scolaires sont si ennuyeuses qu'il faille que les élèves s'échappent vers les toilettes ? Un exemple récent dans une école de Saint-Ouen a pourtant montré combien il est possible d'agir. Dans cette école s'était révélé un taux particulièrement important d'élèves se plaignant des toilettes et de la gêne ressentie à y être observés. Le travail des enseignants et du directeur a permis d'obtenir un règlement simple : autorisation de se rendre aux toilettes pendant le temps de classe, mais pas dans les vingt minutes qui suivent la récréation ou la pause méridienne. En une année le taux d'élèves se plaignant du « voyeurisme » aux toilettes est tombé à... 0 élèves. Le changement peut passer par des actions très simples.

### Peut-on être bon élève ?

Dans les questions que nous posons, posée également dans les enquêtes de l'éducation nationale, figure la question suivante : « Depuis le début de l'année scolaire, s'est-on moqué de vous à cause de votre bonne conduite en classe ? ». Les réponses en sont étonnantes : en collège, d'après la DEPP ce sont près du quart des élèves qui répondent affirmativement (23,6% des filles, 25,8% des garçons). Au lycée nous obtenons quant à nous 15,2% de réponses de ce type (18,4% pour la DEPP) avec une prévalence plus grande en filière professionnelle (17,4%). Il y a une relative équivalence filles-garçons dans ces réponses, mais les garçons sont plus souvent victimes de ce type de moqueries à répétition (9,1% versus 6,9%).

Ce qui nous apparaît particulièrement remarquable est que ces garçons « trop sages » sont bien plus que les autres (et plus que les filles même moquées) victimes d'autres types d'insultes et violences. Les taux de victimation associés sont impressionnants et nous les résumerons dans un tableau très démonstratif.

Sexe/moqueries conduite	sumom désa gréable jama s	nise à l'écar jamais	insultes jamais	voyeurisme jamais	retirer vetement contre gré jamais	cyberviolenc e sexuel jam ais	humiliations jamais	pousculades jamais	frappés jamais
garçons moqués conduite	3,3%	3,6%	4,1%	5,2%	5,3%	5,2%	4,7%	4,7%	5,1%
Garçons pas moqués	41,5%	47,5%	43,1%	40,7%	40,0%	40,1%	42,4%	40,8%	39,5%
Filles moquées conduite	5,4%	3,4%	5,6%	7,4%	7,9%	7,9%	5,8%	7,0%	7,9%
Filles pas moquées	49,7%	45,5%	47,2%	46,7%	46,9%	46,9%	47,1%	47,5%	47,5%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tableau 10 : Elèves non victimes de divers types de violence suivant leur sexe et le fait d'être ou non moqués pour « bonne conduite en classe » (Lycée, N=13618)

Pour lire ce tableau particulièrement important on peut voir en ligne le fait d'être un garçon ou une fille moquée ou non pour sa bonne conduite en classe (donc 4 possibilités) et en colonnes

quelques-unes des principales microviolences étudiées en ne considérant que la réponse « jamais victime ». Ainsi par exemple si l'on prend le premier croisement 3,3% des garçons dont on s'est moqué pour leur « bonne conduite » n'ont jamais été affublé d'un surnom désagréable contre 41,5% de ceux dont on ne s'est pas moqué pour bonne conduite. 12 fois plus. En bref le fait d'être « moqué pour bonne conduite » est associé pour les garçons comme pour les filles à un risque accru de victimation sur tous les types de violence étudiés et à des taux d'augmentation importants (entre 6 et 12 fois plus). Bien sûr on se gardera de tout déterminisme : on peut absolument être bon élève et ne pas être victime, mais cela n'en est pas moins un facteur de risque important... Il va se retrouver aussi pour les garçons sur le taux de racket subi qui est de 11,5% contre 2% en moyenne et 3% pour les filles « moquées pour bonne conduite ». La victimation multiple, le harcèlement sont particulièrement pour les garçons associés à cette « bonne conduite » ce qui est très visible dans le tableau 11 suivant.

IVM 6_C1	Non victimes	IVM 1	IVM 2	IVM 3	IVM 4	IVM 5	TOTAL
<b>Sexe/moqueries conduite</b>							
garçons moqués conduite	0,0% ( 0)	29,0% ( 237)	24,0% ( 196)	19,1% ( 156)	11,9% ( 97)	15,9% ( 130)	100% ( 816)
Garçons pas moqués	42,0% ( 2273)	37,5% ( 2029)	14,8% ( 799)	4,2% ( 226)	1,0% ( 54)	0,5% ( 25)	100% ( 5406)
Filles moquées conduite	0,0% ( 0)	37,7% ( 411)	30,2% ( 329)	18,2% ( 198)	7,2% ( 78)	6,7% ( 73)	100% ( 1089)
Filles pas moquées	39,4% ( 2459)	44,0% ( 2750)	12,3% ( 766)	3,5% ( 216)	0,7% ( 45)	0,2% ( 10)	100% ( 6246)
<b>TOTAL</b>	<b>34,9% ( 4732)</b>	<b>40,0% ( 5427)</b>	<b>15,4% ( 2090)</b>	<b>5,9% ( 796)</b>	<b>2,0% ( 274)</b>	<b>1,8% ( 238)</b>	<b>100% ( 13557)</b>

Tableau 11 : Indice de Victimation Multiple en fonction du fait d'être ou non moqués pour bonne conduite (selon le sexe). Echantillon Lycée (13557 réponses)

Les résultats sont donc sans appel et très significatifs statistiquement<sup>48</sup>. Ce sont bien les garçons moqués pour se bien comporter qui sont les plus souvent victimes à répétition, suivis des filles dans le même cas. Si l'on ajoute la violence physique dans le calcul de cet indice ce sont 25% des garçons moqués en classe qui sont victimes (IVM 5) et 11,3% des filles (vs 2,4% en moyenne). Comment alors être étonné d'un sentiment d'insécurité plus développé chez ceux-ci et celles-ci. Les élèves moqué.e.s « pour bonne conduite » sont plus du double à ne pas se sentir en sécurité dans les toilettes (25,2% garçons moqués vs 10,8% garçons non moqués et 17,6% filles moquées versus 9,5% filles non moquées).

Ceci est pour nous une forte indication statistique en faveur d'une vision des violences scolaires reposant moins sur le sexe que sur le genre : le garçon moqué est moqué pour des qualités jugées « féminines » selon le stéréotype énoncé plus haut de la « fille bonne élève » et plus conforme au modèle magistral. Le refus de mixité est bien devenu au lycée pour un certain nombre d'élèves –

<sup>48</sup> La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 3531,31$ , ddl = 15, 1-p = >99,99%. Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 13557 citations.

majoritairement des garçons mais pas uniquement – un refus de l'autre, non conforme. C'est en cela que depuis des années je parle « d'oppression conformiste » quand je parle du harcèlement en milieu scolaire : ici et pour notre sujet il s'agit d'une oppression viriliste que nous allons à nouveau voir à l'œuvre dans les processus d'exclusion et de discrimination. Cette exclusion touche le « bon élève » : on fera ici attention à une vision simpliste et stéréotypée du « bon élève » qui serait nécessairement un « petit bourge »... ce fonctionnement existe tout aussi fortement dans les établissements les plus défavorisés socialement. On peut être bon élève dans l'éducation prioritaire, faut-il le rappeler ?

#### Le mécanisme du refus de l'autre et l'effet de groupe

L'oppression quotidienne qu'est le harcèlement en milieu scolaire s'exerce essentiellement en groupe, même si chaque groupe peut avoir un leader. Le problème pour les victimes est précisément de se retrouver solitaires face à une exclusion sociale qui peut être massive et gêne toute résolution de celui-ci. En effet comment réagir quand toute une classe, ou, plus, prend comme bouc émissaire un élève ? Il est difficile pour l'institution de ne pas prendre la victime pour la responsable, sinon la fautive, de son exclusion, surtout si celle-ci réagit brutalement aux brimades qu'elle subit, ou par attribution des problèmes vécus à une simple faiblesse « psychologique ». Ce phénomène de groupe est particulièrement bien mis en lumière par ce récit recueilli par Olivia Gaillard.

*Marie,*

*Pourrais-tu décrire ce qui s'est passé avant ?*

*Tout a commencé fin de 4<sup>ème</sup>, début de 3<sup>ème</sup>. J'étais une fille simple, sérieuse, je travaillais bien à l'école. Mes copines étaient les mêmes depuis la maternelle, c'était un plaisir pour moi de les retrouver tous les matins. Je n'étais en aucun cas une fille à problème, je m'entendais avec tout le monde.*

*Comment s'est passée ta rencontre avec cette ou ces personne(s) ?*

*J'ai rencontré ces personnes en maternelle. J'ai fait toute ma scolarité avec elles. C'était un groupe de filles ou dès le départ j'ai pu constater que l'une d'entre elles menait un peu le groupe. C'était la bergère avec son troupeau de moutons, personne n'osait la contrer. Avec du recul, je pense que cette fille me jalousait. En effet, étant petite j'étais une fille toute fine qui à l'occasion faisait des défilés de mode, c'était mon domaine. J'étais une fille très coquette. Mais je faisais cela pour moi, je ne m'en vantais pas, je ne réalisais pas que cela touchait certaines personnes. Petite, cette fille me tirait ma chaise quand je voulais m'asseoir et on m'a toujours dit de me méfier mais dans un effet de troupeau je n'ai jamais vu le mal.*

*Pourquoi te faisai(en)t-elles du mal ? Y avait-il une raison particulière ?*

*Arrivée en 3<sup>ème</sup>, long parcours avec mes copines de toujours, cette fille en question a commencé*

*à raconter des bêtises sur moi mais étant toute gentille et innocente, j'ai vu mes copines me tourner le dos au fur et à mesure. Cette fille a failli me faire perdre la vie... Je me suis retrouvée seule au monde du jour au lendemain, au final sans aucune raison simplement de la jalousie. Je travaillais bien, je prenais soin de moi, elle amplifiait mon statut social et mon environnement familial, je ne pouvais plus prendre la parole à l'école, je me faisais directement insulter.*

*Pourquoi moi... Je ne sais pas cette fille méchante a du décider que ça allait me tomber dessus et les autres ont suivi le mouvement. Cette fille avait un fond réellement méchant, les autres n'osaient pas s'affirmer.*

*Comment te faisai(en)t-elles du mal ? Était-ce à répétition ?*

*Harcèlement psychologique, des insultes à longueur de journée ; harcèlement via les réseaux sociaux, solitude, humiliation, également violences physiques. Lors des cours de sport j'étais devenu la cible, au foot les ballons étaient pour moi.*

*J'ai passé mon année de 3<sup>ème</sup> à l'infirmerie de mon collègue. Entre malaises, blessures, c'était trop pour moi. J'ai inconsciemment développé un comportement alimentaire très violent, limite de la boulimie, j'ai pris 10 kilos sur quelques mois...*

*Combien de temps cela a-t-il duré ?*

*Un an et des années pour m'en remettre.*

*Combien de temps cela t'a pris pour réaliser que ce n'était pas « normal » ?*

*Je dirais 3 mois... Je pensais que ça allait s'arranger et en fait non, plus les jours passaient pire c'était.*

*Y avait-il d'autres personnes à qui elle(s) faisai(en)t du mal ou seulement toi ?*

*Non c'était moi la cible. Une classe de 30 potes qui sont devenus mes pires ennemis, je ne voulais plus y aller.*

*Pourquoi n'en n'avoir pas parlé à quelqu'un ? Ou dans le cas contraire qu'est-ce qui t'as poussé à en parler ?*

*J'ai beaucoup parlé à ma maman. Pour moi c'était difficile d'aborder le sujet car je ne réalisais pas la gravité. Je lui écrivais des lettres lui disant que je ne voulais plus vivre sur cette terre, je souffrais trop. J'ai eu envie de tout arrêter à plusieurs reprises, je n'avais plus la force de me battre.*

*Ayant un père médecin, je me suis retrouvée des heures et des heures dans son bureau à parler encore et encore. Mes parents me voyaient mal et ils n'arrivaient plus à me rassurer car comme disait mon père : « C'est très dur psychologiquement de soigner sa fille dans cet état ».*

*J'ai rencontré une psychologue mais j'avoue que ça ne m'a pas aidé car à chaque séance il fallait que je me remémore tout le mal, ressasser les mauvaises choses.*

*Pendant deux ans j'ai eu des rendez-vous à l'hôpital pour essayer de m'en sortir au niveau nutrition. Je tiens à remercier les personnes qui m'ont aidée, y compris certaines profs, mon*



*entourage, mes vrais amis mais surtout ma famille.*

Ce mécanisme oppressif est donc facteur d'exclusion sociale forte. Cette exclusion vise les personnes « différentes » des normes du groupe, quelles que soient ces normes. Mais ces discriminations sont croisées entre elles, avec des normes sexistes certes, mais aussi s'ajoutant ou s'associant souvent à des normes sociales.

Nous avons vu l'importance quantitative des agressions verbales et de l'exclusion par d'autres élèves. Ainsi avons-nous remarqué au paragraphe précédent (tableau 11) que les garçons et les filles moqué.e.s pour leur bonne conduite sont jusqu'à 15 ou 16 fois plus à risque d'être exclu.e.s par un groupe d'élèves que les autres. Les filles moquées sont 3 fois plus souvent également en butte à des insultes sexistes ou lesbophobes et quatre fois plus souvent (7,4% vs 1,9%) victimes directes d'agressions sexistes. Les garçons moqués sont 37,3% à avoir été confrontés à des insultes homophobes contre 17,9% des garçons non moqués pour bonne conduite et plus du tiers des premiers, soit trois fois plus que les autres, disent avoir subis des insultes racistes. Être exclu, isolé est un des facteurs les plus prédictifs, car le plus souvent associé aux microviolences. Parmi les élèves qui n'ont jamais été exclus d'un groupe, 4% ont été insultés à répétition (plus de trois fois dans l'année) contre 54% des élèves ostracisés par d'autres élèves... Soit presque quatorze fois plus. Ces derniers sont aussi quatre fois plus nombreux à avoir été insultés de manière raciste ou pour des raisons religieuses. Et 10 fois plus nombreux (20% versus 2%) à avoir subi un ou plusieurs faits de cyberviolence avec affichage de photos ou vidéos intimes sur un réseau social ou par SMS. De plus, ils sont 23 % versus 1% comparés aux jeunes qui n'ont jamais été mis à l'écart à avoir été pris à partie sur un réseau social. Un tiers d'entre eux contre 2% ont été destinataires plusieurs fois de messages déplaisants et injurieux par SMS. Comment alors être étonné d'un sentiment d'humiliation fréquente qui touche ces individus exclus... Plus la fréquence de l'exclusion sociale est importante, plus ce sentiment d'humiliation est fort. C'est ce que montre le tableau suivant (tableau 12) :

humiliations mise à l'écart	jamais	une fois	deux fois	trois fois et plus	TOTAL
jamais	94,7% ( 8301)	3,8% ( 337)	0,7% ( 63)	0,7% ( 64)	100% ( 8765)
rarement	80,5% ( 2283)	13,6% ( 387)	3,4% ( 96)	2,5% ( 71)	100% ( 2837)
occasionnellement	65,8% ( 729)	19,9% ( 220)	7,3% ( 81)	7,0% ( 78)	100% ( 1108)
assez souvent	53,1% ( 274)	21,5% ( 111)	9,7% ( 50)	15,7% ( 81)	100% ( 516)
très souvent	35,8% ( 125)	15,2% ( 53)	8,0% ( 28)	41,0% ( 143)	100% ( 349)
<b>TOTAL</b>	<b>86,3% (11712)</b>	<b>8,2% ( 1108)</b>	<b>2,3% ( 318)</b>	<b>3,2% ( 437)</b>	<b>100% (13575)</b>

Tableau 12 : sentiment d'humiliation en fonction de la fréquence de l'exclusion sociale

Si la presque totalité des élèves jamais exclus par d'autres élèves n'a pas ressenti de sentiment d'humiliation, ce n'est plus le cas que pour un gros tiers des élèves exclus fréquemment et à l'inverse

on voit bien comment le sentiment d'être humilié de façon répétée, est lié à la fréquence de l'exclusion. Si l'on fait la proportion entre les élèves jamais exclus et ceux qui ont été très souvent exclus, ces derniers sont cinquante-huit fois plus nombreux à se sentir humiliés à répétition.

Ces exclusions ont lieu sous des prétextes multiples. Ne nous faisons aucune illusion, ces prétextes sont souvent xénophobes, racistes, sociaux et économiques mais ils sont aussi sexistes. Ils posent un problème clef qui se révèle particulièrement bien dans l'exclusion qui touche à l'école (parfois par invisibilité, parfois violemment) les adolescents et adolescentes – parfois même de jeunes enfants – « différents ». On peut penser aux enfants intellectuellement précoces ou aux personnes porteuses de handicap divers. Pour notre propos on pensera surtout aux exclusions genrées, liées à des orientations sexuelles.

### Les LGBTI et l'école

Pour mieux ancrer encore notre propos nous reprendrons ici une enquête spécifique réalisée auprès de personnes lesbiennes, Gays, Bi, Trans ou Intersexes par Arnaud Alessandrin et Johanna Dagorn, qui ont entièrement rédigé ce qui va suivre<sup>49</sup>.

#### *L'école : la pire période d'une vie*

« *C'était la pire période de ma vie* », cette phrase qui fait référence au cursus scolaire est récurrente dans les entretiens menés auprès de jeunes qui se questionnent quant à leur orientation sexuelle et/ou identité de genre. L'absence d'information sur ces questions à l'école est soulignée :

*« J'aurais eu beaucoup moins de difficultés si on avait parlé d'homosexualité à l'école, ça aurait voulu dire qu'il y en avait d'autres comme moi, que j'existe et que je suis considérée » (Anne, 18 ans).*

Cet extrait rend saillants la problématisation de l'invisibilisation ainsi que les sentiments de non-existence et de solitude ressentis par les jeunes. Ces sentiments sont dus non seulement au manque d'information mais également à l'absence de possibilité d'identification, que ce soit dans le contexte scolaire ou de façon générale :

*« Je m'empêchais de vivre. [...] Je n'avais pas d'autres cas autour de moi, il n'y avait pas d'identification à quelque chose de possible, à la possibilité de vivre en étant homo dans cette société » (Anaïs, 19 ans).*

---

<sup>49</sup> Voir en annexe les éléments chiffrés de cette enquête.

Ces caractéristiques se retrouvent également chez les enfants trans ou intersexes. L'invisibilité, c'est-à-dire aussi l'absence de prise en compte (de la part du corps enseignant ou des pairs), est montrée du doigt :

*« J'avais parfois l'impression que je le criais [en parlant de sa transidentité] mais que la seule réponse, au fond, c'était 'on ne t'entend pas'. Les gens ne te disent pas qu'ils s'en foutent, c'est juste qu'ils ne comprennent pas ce que tu veux leur dire » (Laura, 39 ans).*

Si Laura signe une interpellation ou un geste à destination d'autrui, d'autres rejoignent les rangs du placard dans une stratégie de silence, traduisant simultanément le répit et le harcèlement. Le placard, bien connu des biographies homosexuelles, est également présent dans les récits de jeunes trans'. Parce qu'ils n'ont pas les mots ou parce que ces derniers sont irrecevables, les jeunes trans' restent souvent dans l'ombre d'une identité malmenée :

*« Dès le plus jeune âge, je savais que j'étais une fille. Mais je l'ai refoulé. Et puis je ne savais pas ce que c'était. Au début, j'ai cru que j'étais un garçon homosexuel. J'ai mis du temps à m'assumer. En fait, j'ai surtout mis du temps à savoir qu'on pouvait être transsexuelle » (Marie, 38 ans).*

Les lieux scolaires traduisent bien ces espaces anxiogènes de la cour, de la classe, des toilettes ou de la cantine. Des lieux collectifs, marqués par le sceau du masculin (Ayrat, 2011), qui font de l'espace de l'école, du collège ou du lycée, des espaces genrés, marqués par la contrainte :

*« Pour beaucoup de trans', aller aux toilettes des garçons (ça marche aussi pour les filles) ça a juste été un cauchemar. Moi j'ai longtemps évité les toilettes. La cantine aussi d'ailleurs. Je me retenais. Le pire je crois c'est les cours de sport. Se déshabiller, être viril et tout. C'était terrible. Je ne te dis pas le nombre d'absences que j'ai dû justifier ! » (Camille, 27ans).*

En termes de trajectoire scolaire puis professionnelle, ces écueils sont marquants car les jeunes peinent souvent à saisir les questions posées par le personnel de l'éducation quant à leur projet futur puisqu'elles et ils n'ont déjà pas l'impression de pouvoir exister au sein de l'école et de la famille, de ne pas avoir de place dans cette société. Il en va également du climat scolaire et des conditions d'apprentissage :

*« Ma démarche aurait été facilitée si j'avais entendu parler d'homosexualité plus tôt, surtout à l'école et il faudrait sanctionner l'injure pédé, on se sent trop mal quand on est gay car on est exclu » (Pascal, 19 ans).*

Étant la cible d'injures homophobes répétées à l'école, Pascal parle de calamité et il utilise la métaphore du bec-de-lièvre mais en précisant qu'il n'est pas visible et qu'il n'est possible ni de l'opérer ni d'en parler. Cette métaphore du bec-de-lièvre peut être renvoyée à celle du stigmaté (Goffman, 1975), de la piqûre, et pointe la problématique de la visibilité et de l'invisibilité dans le sens où ce bec-de-lièvre marquerait le corps tout en étant invisible. De plus, l'impossibilité de l'opérer met en évidence l'absence de marge de manœuvre et d'horizon.

Au manque d'information et d'identification s'articulent les formes de violences qui rappellent à l'ordre les élèves qui ne se conforment pas aux codes de sexe, de genre et de sexualité en vigueur, dont la pointe de l'iceberg est l'injure, dans son pouvoir d'assignation et de dévalorisation. Les jeunes disent se sentir en sécurité nulle part puisque les facteurs de protection habituels tels que la famille, le cercle amical ou le contexte scolaire ne vont pas de soi, ce qui est source de stress (Meyer, 2003). Bien au contraire, l'injure peut s'abattre au sein du foyer et se répand sur les réseaux sociaux. Elle participe d'un processus d'exclusion et le fait qu'elle ne soit quasiment pas réprimandée marque les expériences scolaires et la construction identitaire, une socialisation en solitaire.

#### *Alter ego ?*

La première formulation se joue envers soi-même et s'accompagne d'une expérience de solitude :

*« Ce qui m'empêchait de m'accepter, c'était un manque d'information, je pensais que j'étais malade, non pas malade mais que j'étais seule, que j'étais la seule lesbienne » (Véronique, 22 ans).*

Face au néant, un questionnement sur l'a-normalité émerge. Quant à Florence, elle souligne que le cadre scolaire et social l'empêchait de prendre conscience de qui elle était. Elle précise qu'elle ne pouvait pas se le dire à elle-même comme personne ne lui avait jamais parlé de la possibilité de tomber amoureuse d'une fille, que ce soit à l'école ou avec ses amis et sa famille. Elle conclut en relevant qu'elle pensait qu'elle avait un problème, qu'elle l'a gardé pour elle et qu'elle ne savait pas à qui en parler. L'intériorisation des normes de la police du genre provoque un conflit intrapersonnel ainsi que des sentiments de honte et de culpabilité. La formulation à soi est plus ou moins progressive et les jeunes apprennent d'abord ce qu'ils et elles ne sont pas à travers un sentiment de décalage. La notion de combat avec soi-même est récurrente, il s'agit de déconstruire les schémas inculqués pour se découvrir et se construire :

*« Quand j'étais enfant, je n'avais aucune représentation de l'homosexualité car je n'en avais jamais entendu parler. J'ai découvert les homos quand je me suis découverte homo. » (Nadine, 20 ans)*

L'analyse des entretiens met en évidence soit une lacune de représentations, soit des images dévalorisantes et caricaturales de gays et de lesbiennes. Par conséquent, qui sont ces autres-mêmes ? Où les trouver ? De quelle façon s'élabore le passage de la formulation à soi à la formulation à autrui ?

Nora (23 ans) explique qu'elle n'a parlé de ses questionnements à personne pendant très longtemps par peur du rejet ; ayant dépassé la honte d'elle-même, elle craint qu'on ait honte d'elle. Quant à Anne (18 ans), qui a compris rapidement qu'elle aimait les filles, elle relate qu'il était compliqué de ne pas pouvoir participer, au sein de son groupe de copines, à leurs discussions sur les garçons. Pour elle, ce n'était pas son homosexualité qui posait un problème mais l'hétérosexisme (Dayer, 2010). La pression du groupe à l'école ainsi que les injonctions sociales jouent un rôle prépondérant et ont poussé d'autres élèves « à se forcer à faire des choses » dont ils et elles n'avaient pas envie. Pour appartenir au groupe, il s'agit de se conformer aux diktats de la police du genre. Pour prouver qu'ils et elles « n'en sont pas », certains élèves, qui ne se reconnaissent pas dans l'hétéronormativité, usent de conduites homophobes afin de lever tout soupçon. Aux différentes sphères évoquées (contexte scolaire, amical, familial) s'ajoutent les discours politiques et la conduite de certains professeurs :

*« Je ressens principalement de l'homophobie au sein de ma propre famille, par des propos de partis politique, par les paroles de certains de mes professeurs que j'ai eus au collège. Mais c'est l'attitude et les paroles de mes parents qui me font le plus souffrir parce qu'ils me dénigrent » (Guillaume, 16 ans).*

Les violences de genre en contexte scolaire n'émanent pas uniquement des pairs mais peuvent également provenir du corps enseignant, dont les manifestations de dévalorisation se réalisent principalement au sein de la classe. Guillaume relève que le fait d'avoir eu une autre éducation et une meilleure communication avec ses parents lui aurait permis d'aller plus vite dans son processus mais il précise que cela se joue principalement au niveau scolaire. Au sujet des transidentités à l'école, la première question posée est : « Mais y a-t-il vraiment des trans' à l'école ? ». L'absence d'altérité visible et l'absence de communauté « *lgbt* » (lesbienne, gay, bi, trans') au sein des écoles renforce le sentiment de solitude et la difficulté d'accéder à des groupes de pairs ; les semblables devenant soudain excessivement lointains. De ce point de vue, la question de la sensibilisation à l'école n'est pas en reste :

*« Y'avait des journées de sensibilisation contre les discriminations et un jour y'a une asso qui est venue pour parler des questions *lgbt*. La formatrice était visiblement trans' et lesbienne et*

*ne s'en cachait pas. Bon, je sais pas si tous les lycées accepteraient ça. Mais moi en tout cas ça m'a... je sais pas... comme libéré, d'un coup, et j'ai dit à tout le monde que j'étais trans'. [...] Forcément, si personne ne t'en donne l'occasion, tu vas pas t'amuser à le dire ! » (Gaetan, 19 ans).*

L'utilisation d'un langage inclusif, la visibilisation et la mise à disposition de ressources ainsi que l'intervention des adultes face aux violences dans le contexte scolaire – à travers la prise en charge du fait que les « *alter* » ne sont pas égaux – constituent des pistes bénéfiques à tout élève.

#### *Une visibilité sous tension*

L'école étant un lieu de socialisation, les élèves apprennent explicitement et implicitement ce qu'il ne vaut mieux pas être ou paraître :

*« À l'école, aucun cours ni séance d'information n'a parlé de ça. On n'en parlait pas, on se moquait beaucoup de ça, quand on voyait un mec qui ressemblait à une follasse, on disait ce pédé, c'était vraiment négatif » (Anaïs, 19 ans).*

Le spectre de l'homophobie s'abat autant sur les élèves qui expriment leur homosexualité que sur celles et ceux dont l'expression de genre déroge les codes en vigueur. Les espaces et les temporalités se dessinent en fonction d'une logique genrée :

*« À l'école primaire, je sentais bien qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas parce que je restais beaucoup plus avec les filles mais j'avais aussi mon meilleur copain. Il y avait deux endroits : l'école et pas l'école. À l'école, j'étais plus avec les filles et je n'avais pas beaucoup de copains. Par contre avec mes deux meilleurs copains, on jouait tout le temps dans la forêt, on grimpait aux arbres, faisait du vélo » (Mike, 21 ans).*

Les rôles de genre régissent les interactions et Mike souligne combien cette période était difficile car il devait être double et s'inventer une personnalité hétéro au point qu'il ne parvenait parfois plus à se réjouir de certaines choses tellement il devait mentir. Juger, dans chaque contexte, ce qui est possible de dire ou non, de montrer ou non, demande une énergie considérable. Pour éviter la stigmatisation, une panoplie de stratégies se déploie :

*« C'était la peur de l'exclusion, d'être rejetée, d'être jugée, de ne pas pouvoir me mouvoir librement dans un univers sans qu'on me connote avec cette étiquette. Cette dureté avec moi-même est venue de la peur de souffrir, de vivre dans un monde ennemi, qui n'est pas fait pour moi » (Pauline, 24 ans).*

L'idée d'étiquette renvoie à la réduction identitaire relative au concept de stéréotype ainsi qu'à la construction et à la diabolisation de l'autre. Dans le processus qui mène à se nier, les personnes

« lgbt » déploient des grammaires par défaut. Il s'agit « de ne pas paraître » ou « de ne pas être » la personne susceptible d'être démasquée :

*« J'ai à peu près tout fait comme il fallait. Pour qu'on me laisse tranquille mais surtout parce que je me trouvais anormale. J'ai fait 'sciences', puis une école d'ingé'. J'ai aussi fait l'armée. Un mec quoi, un vrai. Mais plus j'étais ensevelie sous des couches plus je me sentais loin de qui j'étais vraiment » (Laetitia, 42 ans).*

Au collège ou au lycée, la visibilité est donc une arme à double tranchant. Elle autorise une expression de soi et potentiellement la création d'un groupe mais elle autorise aussi l'expression de violences.

*« Lorsque je me suis inscrit en terminale, tout le monde me connaissait sous mon prénom de garçon. J'avais parfois des moqueries mais voilà. J'avais une inscription avec mon prénom de naissance mais tous les autres papiers, j'étais parvenu à les mettre sous mon prénom. Sauf qu'une nouvelle secrétaire a refusé d'inscrire mon prénom parce qu'il ne correspondait pas à mon état civil. Résultat : j'ai dû me justifier auprès de mes camarades qui comprenaient pas la situation et n'étaient pas tous au courant. Tu parles d'un outing. Et pour le coup, les profs qui d'habitude ne disaient rien ne m'ont pas soutenu ! » (Laurent, 21ans).*

Il s'agit ainsi de questionner le climat scolaire, le parasitage du vivre ensemble ainsi que les conditions d'apprentissage.

#### *Apprendre*

Comme l'a souligné Didier Eribon (1999), la personne stigmatisée apprend sa différence à travers l'impact de l'injure. Comprendre que l'injure s'adresse à soi affecte le rapport à soi et au monde. Acte de langage répété dans le contexte scolaire, elle est péniblement vécue et participe de la construction d'un environnement ressenti comme hostile, de la difficulté à se projeter et à créer des liens, du décrochage scolaire. Extraterrestre, monstre, malade, paria, ces termes expriment les images renvoyées aux élèves dont l'orientation sexuelle et/ou l'identité de genre transgressent les attentes imposées. Roxane souligne qu'elle n'a trouvé aucun moyen de s'informer en classe, durant l'ensemble de son cursus scolaire et universitaire, elle parle de néant et de chape de plomb qui empêche d'exister :

*« Une fois que tu existes, tu peux agir, quand tu n'existes pas, tu ne peux pas agir. Il faut d'abord avancer masquée pour savoir auprès de qui tu peux exister et une fois que tu existes, tu peux commencer à agir » (Roxane, 26 ans).*

De l'impuissance à l'action se déploie un processus de transformation. L'idée du masque illustre l'entreprise permanente d'évaluation des coûts, affectifs et relationnels, qui se joue à chaque nouvelle interaction. Le refus du masque et devenir soi-même changent le rapport à *ego* et aux *alter*, modifient l'existence. Renaissance, libération, joie, solidarité sont les mots utilisés pour décrire ce mouvement. Les personnes tirent des apprentissages de leur cheminement : ces expériences leur ont permis de se connaître et de (re)connaître les autres. La thématique de la reconnaissance traverse les entretiens et Pauline (24 ans) souligne que toutes ses formes constituent des armes mais qu'elles ne peuvent pas arriver toutes seules. Elle relève ainsi le paradoxe selon lequel elle a envie de se sentir forte et d'avoir des armes mais comme elle n'est pas armée, elle a peur de prendre le risque d'aller les chercher.

### De la cyberviolence et du genre

Plusieurs fois dans ce travail nous avons mentionné la question de la cyberviolence et du cyberharcèlement. Cette question a été travaillée dans des recherches de plus en plus nombreuses, en France et à l'international. On pourra penser aux travaux de l'équipe de l'Observatoire Universitaire International Education et Prévention de l'université de Créteil, tels que publiés par le centre Hubertine Auclert et bien sûr aux travaux de Catherine Blaya (voir bibliographie)<sup>50</sup>. Nous avons vu à quel point les microviolences In Real Life (IRL) et la cyberviolence sont associées. Nous savons bien que les victimes et les agresseurs se connaissent, très majoritairement, et sont dans le même établissement scolaire : plus de 60% des victimes sont scolarisées dans le même établissement que leurs agresseurs<sup>51</sup>. Les victimes en ligne sont aussi très fréquemment les victimes hors ligne. Ce qui implique évidemment un travail de l'école, et une coéducation impliquant tous les adultes, et bien sûr la famille.

Les nouvelles technologies, comme le soulignent Cases, Martin et Ruiz (2002) mais aussi Sanz Gonzalez (2006), participent de la perpétuation du machisme et de toutes formes de sexisme en ligne. Ainsi, Finkelhor, Turner, Shattuck & Hamby (2013) aux Etats-Unis montrent qu'un jeune sur six est victime de harcèlement à caractère sexuel chaque année et que les pourcentages de victimation sont égaux IRL ou en ligne<sup>52</sup>. Les filles font particulièrement l'objet de certaines formes de victimation, les formes du sexisme étant reproduites en ligne. L'usage des nouvelles technologies est en lui-même un facteur dans la construction de la division des sexes et du genre. Certes la majorité des jeunes sont aujourd'hui connectés et interagissent en ligne une bonne partie de leur temps. La recherche sur les pratiques numériques des jeunes (y compris les plus jeunes) indique des différences en termes

---

<sup>50</sup> Merci à Catherine Blaya pour son aide concernant les remarques synthétiques qui suivent.

<sup>51</sup> Smith et al., 2008 ; Jones, Mitchell et Finkelhor (2013)

<sup>52</sup> Mitchell et al., 2014



d'activités. En effet, les filles et les garçons entretiennent un rapport différent vis-à-vis des nouvelles technologies. Si les pratiques informatiques viennent compléter l'usage du téléphone portable, le rapport des jeunes à ces outils apparaît genré. Alors que les représentations autour de l'outil informatique sont « masculines », le téléphone est identifié comme étant une « technologie féminine ». Les filles citent souvent le téléphone comme étant leur objet préféré. Malgré une moyenne de 50 SMS par jour chez les 12-17 ans -mode de communication davantage plébiscité par les filles que par les garçons-, un recul du nombre de textos a été observé et expliqué par l'accès à internet sur les téléphones mobiles, favorisé par la récente diffusion des smartphones. La nature des pratiques des deux sexes diffère : la communication avec autrui pour les filles et l'univers ludique -jeux vidéo- pour les garçons. La transmission de normes, valeurs, attitudes et rôles dits « féminins » aux filles traditionnellement éloignées de l'univers technologique, confortée par des attentes différenciées des parents, contribuent au développement d'un rapport genré aux technologies numériques. Cet engouement pour le téléphone portable relève, entre autres, de valeurs de l'ordre de l'affectif et de la coopération, lesquelles sont encouragées dans l'éducation des filles<sup>53</sup>. Cette socialisation différenciée les empêche de disposer pleinement de ces nouveaux outils et de développer des qualités et des compétences au numérique équivalentes à celles des garçons. Elles se dirigent donc vers des pratiques numériques, tels que les messageries instantanées, dont l'attrait et les représentations leur seront familières et correspondent aux acquis socioculturels qu'elles ont appris et intégrés depuis toutes petites. Ainsi, les jeunes filles rapportent une activité plus importante en termes d'échanges de mails, d'utilisation de blogs, messagerie instantanée, réseaux sociaux et sont plus enclines à exprimer leurs émotions et exposer leur vie privée<sup>54</sup> ce qui représente une prise de risque susceptible de générer des expériences négatives, par plus fréquente « exitimité » (affichage de l'intimité affective entre autres en ligne). La survictimation constatée des filles quant à la cyberviolence n'est donc pas liée à une « nature » féminine qui serait l'utilisation « sournoise » d'un outil mais bien à une prise de risque différente. Par exemple il est important en termes de prévention de noter qu'une des victimations les plus fréquentes est l'usurpation d'identité sur un réseau : le mot de passe confié à un ou une amie et qui se retrouve de fait utilisé pour faire croire que l'on déverse des rumeurs sur un membre du réseau. Cette usurpation conduit très souvent à l'exclusion du groupe. En revanche, les garçons seront plus souvent éjectés de jeux en ligne. Ceci dit, ces résultats ne sont pas totalement corroborés par les résultats de l'enquête menée au collège en France par Blaya (2013) qui indiquent que les filles sont 1.3 fois plus à risque d'être cybervictimées que les garçons mais qu'il n'y a pas de différence significative en

---

<sup>53</sup> Jouet & Pasquier, 1999

<sup>54</sup> Fox, Bukatko, Hallahan, Crawford, 2007 ; Davis, 2010

ce qui concerne le cyberharcèlement. Par contre, au lycée, les garçons sont significativement plus nombreux à se déclarer victimes à répétition que les filles, ce que confirment nos résultats. On constate aussi, des différences selon le type de victimation. Les résultats de l'enquête *EU Kids Online*<sup>55</sup> indiquent qu'en France, les filles sont trois fois plus nombreuses que les garçons à déclarer être cyberharcélées sur Internet alors que les garçons sont plus souvent victimes au moyen des téléphones portables. Cela n'est pas vérifié en Angleterre, en Espagne ou encore aux Etats-Unis où les filles s'avèrent plus souvent victimes par emails et téléphones<sup>56</sup>. Elles sont aussi plus souvent victimes de textos humiliants ou insultants, sur Chat ou MSN et par appels téléphoniques. Jackson, Cassidy, et Brown (2009) qui se sont intéressées plus spécifiquement à la victimation selon le sexe des individus, montrent dans une étude menée au Canada que les filles sont plus souvent l'objet d'agressions à caractère sexuel que les garçons et qu'elles sont deux fois plus agressées par rapport à leur genre que les garçons (16% vs. 8%). Ainsi les filles sont plus souvent victimes de sollicitations sexuelles indésirées, de chantage au *sexting* ou à la photo dénudée, Quant aux garçons, ils sont plus souvent victimes en raison d'une homosexualité réelle ou supposée. Ils sont aussi plus souvent ostracisés, ceci en raison de leur activité plus intense sur les jeux multi-joueurs. Si les filles ont plus recours à des cyberviolences de type relationnel, les garçons sont plus significativement auteurs de vidéos humiliantes, d'envoi d'images ou de vidéos dérangeantes et d'usurpation d'identité.

C'est aussi sur ce constat qu'il est possible d'interpréter les résultats de l'enquête de l'OUIEP pour le centre Hubertine Auclert qui révèlent par exemple que ce sont 20,6% des filles qui rapportent des moqueries ou insultes en ligne sur leur apparence physique, contre 13% des garçons, et elles sont presque deux fois plus nombreuses que les garçons à signaler avoir subi ces moqueries une à deux fois. Si les rumeurs sont moins rapportées, elles sont deux fois plus rapportées chez les filles que chez les garçons : les filles sont 10,7% à signaler y avoir été confrontées une à deux fois, et 2,6% trois fois ou plus, soit 13,3% au total contre 6,3% des garçons<sup>57</sup>.

#### Suffit-il de punir ? La « fabrique des garçons »

Dans une thèse que j'avais eu l'honneur de suivre il y a quelques années à Bordeaux, son auteure, Sylvie Ayrat (2011) montrait comment la punition au collège participait à « la fabrique des garçons ». Les garçons, majoritairement plus punis que les filles développent leur virilité en étant punis à répétition. Pour faire image disons que « plus je suis puni, plus j'en ai ». Sylvie Ayrat parle de

---

<sup>55</sup> Blaya & Alava, 2012

<sup>56</sup> Smith et al., 2008 ; Ortega et al., 2009 ; Patchin & Hinduja, 2012

<sup>57</sup> Dans nos propres enquêtes IRL et en collège l'écart est certes présent mais moins genré, en accord avec ce qui est dit dans ce rapport. Ainsi 23,1% des filles et 20,1% des garçons de collège disent avoir été « insultés sur l'apparence ».

« médailles de virilité » que seraient les sanctions. Elle précise : « la sanction consacre ce qu'elle prétend combattre : une identité masculine caricaturale qui s'exprime par le défi, la transgression, les conduites sexistes, homophobes et violentes ». Nous voulons consacrer un paragraphe spécifique à cet aspect d'abord parce tout en approuvant totalement la thèse d'Ayral nous savons que celle-ci se base sur un échantillon de collèges limités (5 collèges en région bordelaise) et que nous pouvons sans doute la compléter de données importantes et généralisables. Ensuite, et nous le disons tout net, parce qu'une certaine inflation punitive nous inquiète, particulièrement dans les collèges où nous avons travaillé dans des zones très défavorisées car elle augmente sensiblement les risques de la violence qu'elle espère juguler.

En effet, la littérature sur la violence à l'école montre depuis longtemps que le sentiment d'injustice des sanctions et leur répétition contribuent très fortement à construire la violence et la délinquance. C'est, nous l'avons vu, un des trois facteurs les plus explicatifs de la violence en milieu scolaire. Certes les chiffres des enquêtes de la DEPP (collèges 2017) montrent une différenciation relativement modeste entre les filles et les garçons et entre les établissements urbains ordinaires ou situés en REP+. Dans cette enquête une forte majorité des élèves (70,1%) pense les punitions justes ou très justes. C'est le cas pour 75% des filles et 65,5% des garçons. 67% des élèves de REP+ le pensent contre 70,1% en urbain ordinaire. On retrouve cette différenciation en ce qui concerne le fait d'avoir été puni au moins une fois dans l'année : c'est le cas de 57% des filles et 67% des garçons. Il y a une légère différence de 2% entre urbain banal et REP +. Cependant, le problème de ces chiffres est qu'ils tendent à mettre dans la même catégorie des établissements très différents : nous connaissons des établissements REP dans lesquels la stabilité des personnels est très grande ; d'autres, essentiellement dans l'académie de Créteil où les équipes ne peuvent avoir la même solidité, avec des taux de rotation des personnels atteignant parfois plus de la moitié, et avec un fort taux d'enseignants contractuels et là tout change : cette instabilité détruit toute possibilité de cohérence dans la sanction, de protection par une équipe. Dans toute les recherches elle est un facteur de risque majeur.

Nous nous baserons donc ici sur un échantillon différent, plus Francilien que l'échantillon national de la DEPP. Il vérifie largement le caractère genré de la perception de la punition. Les garçons sont effectivement nettement plus nombreux à trouver les punitions injustes que les filles. 49,3% des garçons dans notre échantillon (50,1% dans l'échantillon de l'académie de Créteil) disent trouver les punitions injustes contre 38,1% des filles. Ils sont aussi nettement plus punis et en particulier à répétition (tableau 13)

Nombre de punitions	jamais	1 à 2 fois	3 à 4 fois	plus de 4 fois	TOTAL
<b>Genre</b>					
une fille	40,4% ( 2670)	28,8% ( 1905)	11,4% ( 751)	19,5% ( 1289)	100% ( 6615)
un garçon	24,4% ( 1574)	27,0% ( 1742)	13,2% ( 854)	35,3% ( 2280)	100% ( 6450)
<b>TOTAL</b>	<b>32,5% ( 4244)</b>	<b>27,9% ( 3647)</b>	<b>12,3% ( 1605)</b>	<b>27,3% ( 3569)</b>	<b>100% ( 13065)</b>

Tableau 13 : nombre de punitions suivant le genre (collèges REP+)

Effectivement les filles sont près de deux fois plus nombreuses à n'avoir jamais été punies. On note surtout que les garçons sont plus punis à répétition (35,3% contre 19,5% des filles). Un tiers des garçons (32,8%) déclarent avoir été exclus de la classe et un peu plus d'une fille sur cinq (21,2%). Enfin, les exclusions multiples de classe sont plus le fait des garçons (10,6% versus 6,2%). Les garçons sont également beaucoup plus nombreux à être exclus temporairement de l'établissement (près de 15% contre 5% des filles). Plusieurs remarques s'imposent alors : nous sommes loin des représentations de « laxisme » qui affublent parfois le monde éducatif. On punit à l'école et on punit beaucoup. Ces punitions contribuent à un sentiment d'injustice marqué, surtout dans les territoires les plus difficiles, dans lesquels près de la moitié des garçons en collège font part de leur mécontentement. Mais il faut aller beaucoup plus loin... et ne pas en tirer une conclusion simpliste.

En effet il y a deux manières de trouver les punitions injustes : soit parce qu'elles sont jugées trop sévères, soit parce qu'elles ne le sont pas assez. On ne sera pas surpris que ce soient les élèves punis à répétition et exclus de classe, voire de l'établissement qui trouvent les punitions injustes (à 66%) mais 25% de ceux qui ne sont jamais punis pensent la même chose. Surtout il y a un fort lien avec le sentiment de sécurité : 60,1% des élèves se sentant en insécurité pensent que les punitions sont injustes, non parce qu'elles sont trop sévères mais pas assez sévères. Il en va de même de 55% de celles et ceux qui pensent la violence très présente. Ceci est fortement lié à tous les types de victimation. Par exemple 56% des élèves ayant été souvent insultés trouvent les punitions injustes. Cela dépend aussi de la fréquence des agressions physiques ou de faits apparemment aussi fréquents que le vol de fournitures scolaires : 60% des victimes de vol répété se plaignent de l'injustice des punitions, contre 37% des non victimes. Ce sont d'ailleurs aussi les élèves qui déclarent que leurs parents ont « porté plainte à la police » pour des événements violents dans le collège qui déclarent le plus penser les punitions injustes (6,6% contre 4,2%). Enfin près de 60% des élèves victimes de harcèlement sévère estiment les punitions injustes. Il y a donc aussi et très clairement une demande d'être protégés par une politique d'établissement répressive.

Entre trop et pas assez de discipline, refus de l'autorité et demande d'autorité le quotidien n'est pas simple, en particulier dans les collèges... Avec l'élève d'un collège ordinaire qui se défoule en écrivant : « pour que la vie soit bien il faut virer les surveillants qui puent leur mère », on comprend que

les adultes puissent eux-aussi être un peu perdus quand dans le même établissement une élève écrit à l'inverse : « *Je pense que plus d'assistants d'éducatifs (surveillants) seraient beaucoup mieux pour le collège car il n'y en a pas beaucoup et il en faut pour calmer les bagarres, et surtout que notre cour de récréation est grande donc si il y en a que 2 pour 500 élèves ce n'est pas rassurant. Il faudrait aussi une infirmière qui soit là tous les jours et toute la journée car la nôtre n'est là que le matin et c'est plus l'après-midi qu'on a besoin d'elle. Bref, le collège est à peu près bien sécurisé mais comme je l'ai dit il manque des surveillants. C'est le plus important. Il faut aussi que les sanctions soient vraiment sévères, c'est à dire de punir dès la 2e fois, pas la 10e ! En ce qui concerne les professeurs, je pense que quelques-uns doivent être autoritaires car la plupart ne le sont pas ce qui entraîne le ralentissement du programme scolaire. De plus, des papiers toilettes seraient les bienvenus dans le collège !!!* ».

En réalité on assiste à la fois à un désir de liberté très grand et à une volonté de protection toute aussi forte. Quelques paroles d'élèves montreront cette contradiction.

881 : *Je pense que certains doivent être plus sévères avec certains élèves.*

882 : *les élèves faut qu'ils soient moins débiles*

925 : *il faudrait que les punitions soient un peu plus sévères pour les cas majeurs mais sinon l'ensemble est satisfaisant :)*

1641 : *Pour améliorer le collège je proposerais que les professeurs arrêtent de mettre des retenues pour rien et qu'ils soient moins sévères*

1958 : *Les professeurs doivent être plus sévères avec les élèves pour que les élèves écoutent les professeurs. Il y a toujours des élèves pour embêter d'autres élèves et dans la cour il y a toujours des bousculades. En classe quelques élèves rigolent beaucoup et ça dérange d'autres élèves. Les élèves se croient " libres " au collège et font tout et n'importe quoi. Il y a souvent des bastons a la cour.*

1985 : *Je pense que certains élèves ne devraient pas se moquer d'autres élèves parce que ça peut mettre mal à l'aise l'élève victime, c'est ce genre de choses qui amène l'élève à ne plus vouloir venir à l'école. Les personnes sont libres de faire ce qu'elles veulent comme par exemple s'habiller comme elles veulent. J'aimerais que les punitions soient plus sévères pour les élèves qui se moquent, qui parlent mal aux professeurs et qui mettent mal à l'aise leurs camarades. Je pense que les personnes qui harcèlent leurs camarades ou qui les volent et qui les persécutent devraient être plus sévèrement punies et suivies de près.*

3426 : *il faut qu'il y ait moins d'heures de cours. Les surveillants sont pas justes. Il faut qu'il y ait de bons professeurs pour qu'on puissent bien comprendre le cours. Les professeurs doivent être plus sympas que sévères !!!*

3600 : *Je propose aussi que l'on soit moins punis ou des punitions moins sévères à part en cas de gros problème aussi que les profs arrêtent de s'acharner sur les élève qui eux n'ont rien fait.*

4101 : *pour améliorer la scolarité il faut que les professeur soit plus sévères avec les élèves pour que les élèves ont une meilleure éducation mais pas trop trop !!!*

4259 : *Pour améliorer la vie dans mon collège, je propose d'avoir des surveillants moins sévères. Plus de respect envers les élèves car malgré notre bas-âge on a nous aussi notre part de respect. Certes on doit le respect nous aussi, mais ça doit aller dans les deux sens. Le langage*

*des professeurs de technologie a changé car il est inacceptable (exemple : dégage, bouge, ferme-la, tu me soule etc...). Faire plus confiance aux élèves car quand même si un professeur a tort c'est l'élève qui prend tout (injustice). C'est pas parce que on est en bas-âge qu'on ment forcément. Cordialement*

*5841 : C'est que les professeures nous félicitent plus souvent. Soient moins sévères avec nous et nous mettent moins de mots et d'heures de colles. Nous aident un peu plus dans les consignes pour les devoirs*

*6313 : Pour améliorer la vie dans le collège je propose des punitions plus fréquentes et plus sévères. Je propose également d'être plus strict envers les élèves, certains professeurs se laissent marcher dessus par leurs élèves sans les sanctionner. Les élèves se moquent beaucoup des professeurs et abusent à des moments, certains écoutent de la musique, prennent des vidéos et tout ça en classe et dans la récréation.*

*Des élèves plus calmes se retrouvent à être filmés, puis on se moque d'eux sur Internet ce qui peut avoir des répercussions graves.*

*7856 : Les professeurs doivent être plus cléments avec nous, les surveillants doivent arrêter de chercher les histoires, les punitions doivent être moins sévères et il faut que les adultes arrêtent de nous punir pour rien.*

*500 : je propose au collège de ne plus trop punir sévèrement car à une bêtise tu prends cher. Et je propose aussi l'on que commence à donner l'avis aux élèves comme aujourd'hui.*

*746 : La vie dans ce collège est assez mauvaise, les gens sont irrespectueux entre eux, ils disent des mots blessants à certains élèves. L'administration n'est pas assez sévère vis-à-vis de ce genre de moqueries, et vis-à-vis de ces individus. Après tout, tout le monde "ne mérite pas de vivre" selon certains.*

*6574 : je propose que dans ce collège on nous donne des punitions moins sévères que d'habitude, qu'on nous donne moins de devoirs a la maison mais plus à l'école, que l'on puissent faire des activités ludiques de temps en temps et de nous prévenir quand des professeurs sont absents pour ne pas venir au collège pour rien*

Ceci place donc les établissements et les personnels dans une situation de double contrainte extrêmement compliquée, entre désir de répression et désir de liberté des élèves, entre protection des élèves et marchandage de la paix scolaire. Mais ils sont bien mal armés pour répondre car trop souvent les conflits d'équipe<sup>58</sup> prennent leur origine dans ces questions de discipline courante.

Il est soit dit en passant bien mal venu pour les partisans des méthodes « à l'ancienne » et de la répression à tout crin d'opposer à cet égard l'école actuelle et l'école de la troisième République, l'instruction et l'éducation. Voici en effet ce que disait la Circulaire du 15 juillet 1890, du ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts : « Le Conseil supérieur de l'Instruction publique a voulu que le régime disciplinaire du lycée fût une école du caractère. C'est pourquoi il a nettement marqué sa préférence pour une discipline libérale et son éloignement d'une discipline purement répressive. [...]

---

<sup>58</sup> On en trouvera des éléments dans mon ouvrage « Ne tirez pas sur l'école » (2017) qui livrent les chiffres actuels sur la montée de ces conflits entre adultes.

Cette discipline est mauvaise : elle est maladroite et bornée. Elle sacrifie tout l'avenir à la sécurité du moment présent : elle se satisfait de l'ordre apparent qu'elle obtient et ne sait pas ou ne veut pas voir le désordre profond qu'elle tolère, moins encore celui qu'elle crée. La discipline purement répressive n'a pas droit de cité dans nos maisons d'éducation. La discipline libérale cherche au contraire à améliorer l'enfant plutôt qu'à le contenir, à le gagner plutôt qu'à le soumettre. Elle veut toucher le fond, la conscience et non cette tranquillité de surface qui ne dure pas, mais l'ordre intérieur, c'est-à-dire le consentement de l'enfant à une règle reconnue nécessaire : elle veut lui apprendre à se gouverner lui-même ». Ceci n'est que l'application de l'arrêté du 2 juillet 1890 qui affirmait : « Les punitions auront toujours un caractère moral et réparateur. Le piquet, les pensums, les privations de récréation, sauf l'exception des retenues du jeudi et du dimanche prévues à l'article suivant, la retenue de promenade, sont formellement interdits. La mise à l'ordre du jour, comme peine disciplinaire est supprimée ». On rappellera aussi que le châtement corporel est interdit depuis plus longtemps encore : l'interdiction formelle des châtements corporels à l'école apparaît pour la première fois dans le règlement pour la police interne des écoles primaires, adopté par le Comité d'instruction publique le 24 germinal an III (13 avril 1795), dont l'article 5 indique que « Toute punition corporelle est bannie des écoles primaires ». Cette interdiction est reconduite dans le Statut sur les écoles primaires élémentaires communales du 25 avril 1834.

Mais là n'est pas la vraie question. Le problème reste bien que répondre à la violence par la seule répression, par une inflation punitive ne résout pas le problème mais l'augmente et en particulier augmente la construction viriliste à la base de ces violences. Comment s'étonner de telles difficultés et du découragement qui monte chez les personnels comme chez les victimes quand la discipline, qui est une base de la pédagogie, quand la dynamique des groupes, qui est une base des rapports humains, quand le geste banal de sanctionner un enfant ou un élève, quand la gestion des conflits ne font l'objet d'aucune formation ; lorsque seule la formation disciplinaire importerait pour faire des bons enseignants d'après une idéologie qui a pignon sur rue et qui détruit profondément l'école et ses élèves ? Il faut manifestement d'autres propositions pour améliorer la situation, ce sera l'objet de nos réflexions finales.

## 5. Conclusion : Vers un nouvel humanisme ?

### Est-ce ainsi que les hommes sont ? (Une histoire)

En faisant un détour par les violences « ordinaires » dans les groupes d'enfants et de jeunes nous ne devons pas perdre de vue ce qui a motivé ce travail, à savoir les violences faites aux femmes. Nous avons vu que c'est la violence de genre qui peu à peu se construit, entre autres à l'école et que cette violence est bien un piège tendu également aux garçons, par obligation de se conformer à l'oppression viriliste, dont on peut penser d'ailleurs qu'elle est renforcée par l'exposition fréquente à la pornographie sur Internet. Mais nous n'oublions pas que cette oppression s'exerce ensuite et très majoritairement, nous en avons rappelé les chiffres, sur des femmes à l'âge adulte. L'histoire d'Isabelle recueillie par Olivia Gaillard en est la très triste illustration.

*Isabelle,*

*Un samedi soir avec ma famille, nous avons décidé d'aller en boîte et c'est là que je l'ai rencontré. Nous sommes sortis ensemble au mois de juin, la relation se passait bien. Nous sommes donc partis une semaine en vacances avec ses enfants. Il était très gentil à cette époque. Quelques temps après il m'a demandé d'emménager chez lui. Il avait une fille et un garçon. Il m'a demandé d'arrêter de travailler car apparemment il gagnait bien sa vie et de ma faute il paierait trop d'impôt. J'ai réfléchi à sa proposition et trois mois plus tard nous vivions ensemble.*

*Et tout a commencé...*

*Il ne voulait pas que je grossisse, il était jaloux. Il voulait que je tombe enceinte et j'ai fait une fausse couche ; quand il l'a appris ce fût l'enfer. Il voulait vraiment un enfant ! Son attitude a commencé déjà à changer.*

*Très possessif et jaloux il m'a poussé tellement fort que je n'arrivais plus à marcher. Le lendemain aux urgences, il a prétexté que j'avais fait trop de sport. Après ça, il est redevenu gentil et pour se faire pardonner il m'achetait beaucoup de chose. Il faut savoir qu'à cette époque j'allais déposer des mains courantes contre lui mais il pleurait et n'arrêtait pas de dire qu'il m'aimait. Alors je repensais aux beaux jours pour oublier tout ça.*

*Après un voyage que nous avons fait lui et moi, je suis quand même parvenu à tomber enceinte mais ça ne lui suffisait pas. Il n'arrêtait pas de me dire que je ne voulais pas de cet enfant, que j'aurais préféré celui que j'avais perdu auparavant. Parfois pour accentuer ses mots il m'étranglait et me décollait du sol. À la naissance de notre fils, il ne supportait pas les pleurs du bébé la nuit. Nous avons acheté une maison et pendant un temps il était plus calme.*

*Un jour sa fille jouait dans sa chambre avec des copines et elle est venue en pleurs car personne ne voulait jouer avec elle. Il est devenu fou de rage et s'en est pris à moi et me jetant sur le lit et m'étranglant. Je vivais un cauchemar. Le lendemain je suis allé faire un IRM, le médecin a déclaré une hernie discale qui touchait la moelle épinière. Je devais me faire opérer. À ses yeux, j'étais devenue une handicapée. Suite à l'opération je devais faire des séances de kiné. Il était jaloux maladif et a foutu le médecin dehors car il pensait qu'il était amoureux de moi. J'ai alors contacté une assistante sociale en lui expliquant que mes enfants et moi étions en danger ! Ils*



*ont fait le nécessaire et les services sociaux sont venu me chercher moi et mes enfants pour nous placer dans un foyer mais pas de place. Donc l'assistante sociale nous a ramené à la maison, en faisant simplement la morale à mon compagnon. Elle m'a également demandé si je l'aimais encore et j'ai dit non.*

*Une fois de plus après cela il est redevenu calme. Mon fils était souvent malade, c'est moi et seulement moi qui m'occupais de lui. J'aidais aussi son fils pour ses problèmes de comportement, c'est grâce à moi qu'il s'en est sorti. Il n'y avait plus de moment de tendresse, plus de moment câlin. Je ne ressentais plus rien pour lui, plus aucune attirance, juste de la haine. Un jour il m'a violemment poussé contre le fauteuil parce que j'avais pris deux kilos. Mon fils commençait à grandir et il lui racontait de mauvaises choses sur moi. Il lui disait que je ne l'aimais pas, que l'enfant que je voulais était celui de ma fausse couche. Il me dénigrait beaucoup.*

*Les coups s'enchaînent et la peur grandit. J'ai peur d'en parler parce que je ne veux pas que l'on me prenne mon enfant. J'ai trouvé une amie, elle me changeait les idées, nous allions courir ensemble et elle me rendait service. Elle avait quatre enfants, une femme très courageuse. Mais il l'a détesté, il nous traitait de lesbiennes. Alors j'ai décidé de retrouver un travail mais à chaque fois c'était pareil. Il était jaloux du patron et pensait que je couchais avec lui. J'ai laissé tomber. De temps en temps, il m'étranglait comme un fou. Un soir il était tellement en colère que j'ai appelé la police. Ils lui ont parlé et sont repartis car je n'avais pas de blessure, seulement du harcèlement moral. Il ne voulait personne à la maison et comme je ne travaillais pas je vivais donc avec son argent. Il bloquait son compte, il m'avait menti, il ne gagnait pas assez pour nous entretenir...*

*J'allais souvent à l'hôpital et en sortant il me hurlait dessus en me disant : « T'es pas encore morte ! ». Je suis restée en chaise roulante durant 3 mois. Mon amie était près de moi, elle emmenait mes enfants à l'école... Je n'avais pas de famille pour m'aider. Quand j'ai remarqué, j'étais prête à me sentir à nouveau belle mais pas lui. Il détruisait mes tubes de crème car il pensait que je me faisais belle pour un autre. Mon amie m'avait proposé d'aller avec elle faire les achats de Noël, je lui ai demandé son accord, il accepte mais me donne un couvre-feu. Une fois au magasin je constate qu'il y a beaucoup de monde, je serais donc en retard. J'arrive à la maison et là il arrive en furie et me hurle dessus.*

*Comme il payait plusieurs téléphones je lui ai demandé si je pouvais aller téléphoner chez ma copine et là il m'a répondu : « va faire la pute ». Il est allé dans la cuisine, a pris un couteau, j'ai couru jusqu'à la salle de bain me cacher. Il a explosé la porte m'a attrapé et a mis le couteau sur ma gorge, mon fils était là, il a tout vu. Mon quotidien se résumait à ça, violence, hôpital, excuse et à chaque fois il était là. Je n'en pouvais plus, c'était l'enfer. J'ai donc déposé une plainte au tribunal et je suis tombé sur une avocate qui m'a bien défendue. Mais les répercussions sont bien réelles, mon fils est encore perturbé par cette histoire. Je n'arrive pas à refaire ma vie, j'ai toujours peur de retomber sur quelqu'un comme lui, de revivre la même histoire.*

### Des stratégies possibles ?

En conclusion de ce travail nous voulons aborder quelques directions stratégiques. Elles ne seront pas forcément très différentes de celles que nous préconisons depuis longtemps contre le

harcèlement en milieu scolaire. Non pas que nous pensions qu'il n'y a pas d'actions spécifiques à mener contre les violences sexistes, mais il y a des bases communes à l'action contre les violences en milieu scolaire, la seule dont nous parlerons ici. L'école doit prendre toute sa place dans la prévention et le traitement des violences sexistes, elle est un des lieux où les enfants et les jeunes passent la part la plus importante de leur vie commune. La recherche montre bien que les actions basées sur l'école peuvent avoir une efficacité réelle, mais elle montre aussi que la diminution des phénomènes de violence dans la vie ultérieure est beaucoup plus importante quand des stratégies systémiques impliquent localement l'ensemble des acteurs en présence et en particulier les parents et la communauté au sens large.

Nous pensons certes extrêmement important d'avoir des actions nationales d'ampleur, avec un engagement clair du personnel politique et des administrations publiques. Le Ministère de l'Éducation nationale a tenté et tente de se mobiliser contre les violences et – comme d'autres institutions – a produit des outils de grande utilité et facilement disponibles (bien plus que les formations !). Qu'on pense par exemple au guide à destination du secondaire Comprendre pour agir : le harcèlement à caractère sexiste et/ou sexuel<sup>59</sup> qui propose de nombreuses pistes d'activité et donne des contacts indispensables, institutionnels comme associatifs, dans un esprit partenarial réel. Mais au-delà de ces campagnes nationales, de ces incitations réglementaires c'est aussi un « éloge de l'action modeste » que nous entendons prononcer. Car au-delà de ces campagnes nationales – j'ai pu d'ailleurs en impulser certaines sur le thème général du harcèlement - c'est bien également et d'abord sur le terrain, au jour le jour que la prévention des violences peut se faire. Et elle ne se fera pas par un programme unique ou une action miraculeuse, sur une simple campagne de presse ou sur une affiche de sensibilisation même très bien faite. Il n'empêche que nous aborderons aussi le problème des choix de la dépense publique en éducation, qui n'est pas qu'à l'éducation nationale d'ailleurs et implique des choix clairs, dont celui sur lequel nous insisterons de la prévention précoce, en ce qui concerne notre sujet dès l'école primaire (élémentaire et préélémentaire). Il n'empêche également que ces incitations nationales sont aussi tellement dépendantes de l'état de l'opinion et de ses blocages que l'engagement qu'elles suscitent est bien souvent déçu. Qu'on pense à l'énorme travail fait par exemple sur les ABCD de l'égalité, qui ont explosé en plein vol par manque de courage politique : la rumeur venue des franges les plus conservatrices de la société est parfois plus puissante que les valeurs de l'égalité républicaine. Ce n'est pas que ces outils « n'étaient pas bons » comme il est maintenant affirmé parce qu'ils ont « braqué les familles », mais bien que la contre-campagne politiquement

---

<sup>59</sup> Comprendre pour agir : le harcèlement à caractère sexiste et/ou sexuel. Site <https://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr>

intéressée et électoralement payante a entraîné un abandon du projet. Rappelons que dans une France déchirée entre partisans et opposants au mariage pour tous, en grande partie instrumentalisée par l'extrême droite les rumeurs les plus folles ont couru sur des garçonnets obligés de porter une robe en classe ou des cours de masturbation en maternelle. La « théorie du genre » est devenue un épouvantail facile pour réaffirmer des valeurs virilistes. Et oui, rappelons-le il y a bien un choix de société, un choix politique, humaniste et conscient de vouloir lutter contre les violences sexistes, qui sont on le sait bien associées à d'autres violences et d'autres refus de l'autre.

Redisons-le, l'école si elle est un lieu où se construisent et parfois se renforcent les stéréotypes sexistes et la péjoration, voire le refus, du féminin, est aussi un lieu où de nombreuses et nombreux professionnels tentent de contribuer à les déconstruire et à donner d'autres modèles que le modèle viriliste dominant. Ce n'est pas d'un manque de virilité à cause d'un manque d'enseignants mâles dont souffrent les élèves, et en particulier les garçons, mais de l'imposition d'une norme unique d'un modèle de la virilité largement mythifié qui les emprisonne tout autant. La hiérarchisation entre le « vrai mâle » et le garçon trop féminin, trop bon élève ou simplement différent est une oppression qui est aussi imposition de leurs places aux filles qui peuvent bien être meilleures élèves mais qui s'orienteront moins vers les métiers de prestige. Cette hiérarchisation par la force – que celle-ci soit dans la force physique ou la violence des mots, voire dans la violence symbolique – est aussi celle qui justifie les usages appris de cette violence contre le féminin et contre les femmes.

#### La prévention précoce comme stratégie première

Il est pour nous très significatif des blocages de l'action et de la pensée française que les enquêtes officielles de victimation à l'école – qui sont je le répète d'excellentes enquêtes - aient commencé par le collège, puis par le lycée et vont être uniquement maintenant en phase d'expérimentation pour le primaire. Comme si l'intérêt majeur devait se porter sur des élèves déjà adolescents ou adolescentes. Comme si la construction du sexisme et du harcèlement était tardive. Comme si tout allait bien à l'école primaire... ce que nos recherches quantitatives et toutes les recherches qualitatives tendent à infirmer. Et ce que la construction de notre école, contrairement à bien d'autres pays, entérine est la moindre importance accordée à ce niveau d'enseignement, quel que soit le discours public. Rappelons tout simplement qu'un enseignant du primaire en France gagne nettement moins que dans la plupart des pays européens<sup>60</sup> et surtout qu'il est au plus bas de l'échelle

---

<sup>60</sup> Le site du Café pédagogique rappelle cette enquête de l'OCDE : le salaire moyen annuel du professeur des écoles est de 24 724 € en France (2014), on, est à 42 891 en Allemagne, 25123 en Angleterre; 27 754 en Espagne, 30 335 en Belgique, 32 225 aux Pays Bas, 48 360 en Norvège, 31 699 en Finlande, selon Eurostat. Il atteint même 70 450 € au Luxembourg. Exprimé par rapport au PIB national ce n'est pas mieux. Le salaire du professeur des écoles français débutant représente 79% du PIB national. Or chez la plupart de nos voisins, il est

salariale comparé au second degré... d'autant que ce niveau d'enseignement est bien plus que les autres dispensé par des femmes quoiqu'il en soit nettement moins bien payées, selon le bilan social du Ministère lui-même... Il faut bien le rappeler : selon un document officiel<sup>61</sup> le cout annuel de la scolarité d'un élève du primaire est en France beaucoup plus faible au pré-élémentaire et à l'élémentaire que dans les autres niveaux d'enseignement. Il varie d'une moyenne d'environ 5000 euros annuels par élève en primaire à 8000 euros en collège et plus de 10 000 euros en lycée avec un pic à environ 14 000 euros en Classes préparatoires aux grandes écoles. Encore n'est-ce qu'une moyenne qui révèle l'inégalité sociale à l'œuvre : les élèves qui coûtent le plus cher sont les élèves des classes préparatoires, qui accueillent encore, malgré des efforts réels, plus de 50% d'enfants des catégories sociales supérieures<sup>62</sup> et on n'oubliera surtout pas que l'éducation prioritaire et les écoles des quartiers sensibles coûtent moins chers malgré « l'éducation prioritaire » tout simplement car le nombre de jeunes enseignants, de contractuels et de postes précaires y est beaucoup plus nombreux. La France est très nettement en dessous de la moyenne des pays développés pour ce qui est de l'investissement dans l'enseignement primaire (environ 1500 dollars annuels de moins par élève et par an) et nettement au-dessus en ce qui concerne le secondaire (environ 1900 dollars de plus). L'hypocrisie est parfaite sur les possibilités de la prévention en école primaire. Par exemple on sait que l'investissement des directions d'école est absolument nécessaire pour la réussite des programmes de prévention. Or, en France, une directrice ou un directeur d'école primaire est submergé par les tâches administratives multiples pour lesquelles il n'a aucune aide... Pas de secrétariat, d'intendance, de pouvoir réel (il n'est pas le supérieur hiérarchique des adjoints, ni bien sûr responsable du personnel municipal d'animation ou de service) ...même si son école est parfois aussi importante qu'un collège en termes d'effectif. Quel rapport avec notre sujet ? C'est toute la question de la possibilité d'une prévention précoce réelle...

Certes l'école primaire ne prend place que dans un ensemble idéologique déjà constitué, entre autres par l'éducation familiale. Mais sa possibilité d'action est malgré tout importante et elle doit prendre place précocement. La prévention précoce est fortement préférable. « *Il est plus facile de bâtir des enfants forts que de réparer des adolescents et des adolescentes brisées* »<sup>63</sup>. La recherche a d'ailleurs bien montré que les programmes de prévention précoce du harcèlement étaient plus

---

supérieur au PIB. C'est le cas en Allemagne (126%), en Angleterre (100%), en Espagne (124%) ou au Portugal (138%).<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/04/14042016Article635962159399907674.aspx>

<sup>61</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid11/le-cout-d-une-scolarite.html>

<sup>62</sup> Ce qui n'empêchera pas quelques bateleurs et faiseurs d'opinion de crier à « la mort des élites » par égalitarisme républicain...

<sup>63</sup> La prévention précoce n'est évidemment pas le fichage précoce.

efficaces et coûtaient beaucoup moins cher en termes de dépenses de santé, d'assistance sociale et de maintien de l'ordre que les dispositifs ultérieurs de répression ou de traitement. De même, quand on sait combien sont associés décrochage scolaire et harcèlement à l'École, on ne peut s'empêcher de penser aux évaluations canadiennes<sup>64</sup> qui ont calculé le coût de ce décrochage, établi à plus de 300 000 dollars par décrocheur et estimé en coût annuel global à par exemple 24 milliards de dollars quant aux seules dépenses de santé, ou à 1,1 milliards de dollars en assurance emploi. Rappelons ce chiffre bien connu et rappelé par Kevin Jennings lors des *Assises nationales contre le harcèlement*, organisées en 2011 : Kevin, qui a été celui qui a tenté de mettre en place pour le Président Obama toutes les actions fédérales contre le harcèlement, et en particulier le harcèlement sexiste, rappelle en effet ce qui devrait être un mantra pour les politiques publiques « Un dollar dépensé en prévention c'est cinq dollars économisés sur les soins ultérieurs ». Une recherche très récente (Maughan et Gardner, 2018) pointe aussi le coût social pour les élèves qui présentent de manière continue des difficultés comportementales : ils sont cinq fois plus nombreux par la suite que les autres à utiliser les systèmes de santé et de sécurité sociale, mais aussi judiciaire... Et ces auteurs de conclure comme bien d'autres sur la nécessité de la prévention plutôt que sur les coûts très supérieurs pour tous les services concernés. Mais nous sommes à cet égard budgétairement sans vraie pensée de long-terme.

Cette prévention précoce passe par divers programmes connus et l'aide associative ou professionnelle spécialisée – mais les associations de terrain sont exsangues financièrement et les subventions publiques de plus en plus rares. Ce qui fait d'ailleurs que les associations, obligées d'augmenter leurs coûts pour simplement survivre semblent hors de portée des écoles élémentaires qui n'ont pas de budget propre (une directrice d'école n'ordonne pas les dépenses mais la municipalité... cela n'a pas l'air important, mais le diable est dans les détails et soumet du coup l'école aux politiques municipales parfois contraires...). Les programmes de prévention du sexisme et de la violence sexuelle sont nombreux, particulièrement dans le monde anglo-saxon et nous ne pouvons ici les présenter. Il existe cependant différentes revues de littérature et des sites qui permettent de connaître les programmes qui ont été rigoureusement évalués et ont des effets d'une part de meilleure connaissance par les élèves et les professionnels des problèmes posés – ce qui est important pour reconnaître le sexisme et savoir le refuser – et d'autre part qui ont des effets de diminution ultérieure des violences sexuelles<sup>65</sup>. Ce qui est intéressant par rapport à notre propos sur la nécessité de la

---

<sup>64</sup> Hankivsky, 2008

<sup>65</sup> Le meilleur site basé sur des évaluations rigoureuses nous semble être un site -malheureusement en Anglais – qui répond à des exigences évaluatives considérables : <http://www.blueprintsprograms.com/> et considère non seulement les programmes contre le sexisme et les violences sexuelles mais aussi ceux qui participent de la santé mentale de l'enfant. Nous avons pour notre part réalisé une compilation des programmes efficaces (ou non) pour l'ONG Plan International en particulier sur les programmes consacrés à la prévention des

prévention précoce est que la recherche montre que les plus jeunes élèves acquièrent beaucoup plus que les plus âgés une connaissance précise de la manière de refuser les violences sexuelles, mais que cela nécessite une action répétitive, car ils oublient aussi plus rapidement les recommandations : le sexisme et le harcèlement prennent tout leur temps, il faut répéter les actions de sensibilisation pour qu'elles soient efficaces. Une seule séance ne saurait suffire, l'effet de la répétition est important. Par ailleurs ce qui est très net dans les évaluations de programmes est que les effets les plus positifs et les plus durables sont mesurés quand on ouvre la possibilité aux enfants de jouer un rôle actif (coopération, jeux de rôle, théâtre forum...), ce qui est cohérent d'ailleurs avec ce qu'on sait de l'importance des interactions sociales dans TOUS les types d'apprentissage – dont la lecture par exemple. Mais il ne faut pas non plus se faire d'illusions : si l'école peut augmenter fortement la connaissance des abus sexuels les effets ultérieurs de diminution de la violence sexuelle restent ou peu probants, ou faibles (de l'ordre d'une diminution de 7%, ce qui est évidemment important mais très limité) si le travail de l'école n'est pas relayé par des programmes « multiniveaux » intervenant directement dans les familles et les communautés (auquel cas par exemple certains programmes « modèles » comme la thérapie systémique peuvent atteindre des taux de diminution beaucoup plus importants, allant jusqu'à une division par cinq des abus sexuels). Mais ceci nécessite une très importante collaboration interprofessionnelle avec une forte implantation communautaire. Bref la co-éducation avec les familles, le partenariat avec les professionnels, les associations et les communautés sont des conditions essentielles... mais pas assez réalisées dans le fonctionnement vertical de la société française et dans le cloisonnement des actions entre institutions.

Outre ces programmes de prévention on peut aussi penser que venir en aide aux enfants et aux jeunes en difficultés pour des questions d'abus sexuels, ou de rejet sexiste passe par une meilleure possibilité d'écoute des élèves et des parents et par une aide psychologique accrue. Les choix financiers faits en France sont à ce niveau très contestables... Personne, ou presque, ne niera l'importance de l'écoute des victimes, des témoins, et pourquoi pas des agresseurs. On sait bien que cette écoute première est l'affaire de toutes et tous. Il n'empêche que dans les cas les plus difficiles une écoute spécialisée est nécessaire. Il existe des expériences très intéressantes, des structures spécialisées efficaces – maisons des adolescents par exemple – mais il n'empêche qu'une fois de plus les choix budgétaires et idéologiques ne vont pas massivement vers ces structures. Il n'est qu'à se rappeler que

---

violences sexuelles à l'école – y compris par les adultes sur les élèves – (cf. Blaya et Debarbieux, 2008). Blaya, C., & Debarbieux, E. (2008). *Expel violence! A systematic review of interventions to prevent corporal punishment, sexual violence and bullying in schools*. Bordeaux: International Observatory on Violence in Schools. On regardera aussi de très près la méta-analyse de la Cochrane Collaboration sur ces programmes (Zwi et alii, 2007). Tous les développements suivants sont basés sur ces revues.

dans certains départements – en particulier dans les zones les plus défavorisées mais pas uniquement – l'état de la pédopsychiatrie est très préoccupant (sans pour autant vouloir pathologiser un fonctionnement social... qui cause des pathologies à prendre en charge quelle que soit leur origine sociale). Ainsi obtenir une simple consultation peut prendre des mois, voire plus d'un an dans certaines zones de la Seine-Saint-Denis sachant qu'une consultation n'est pas une prise en charge, ni un soin.

La tendance est souvent non pas de traiter réellement le problème rencontré chez les jeunes violents mais de les éloigner dans l'espoir très illusoire que cela diminuera la violence... Je me permettrai de rappeler que placer un jeune en centre éducatif fermé cela coûte environ 750 euros par jour, pour un résultat très aléatoire en termes de réduction de la délinquance et de la violence... On peut aussi penser que le prix moyen d'un placement en structure d'accueil oscille entre 180 et 400 euros selon le type de foyer et le département. Il pourrait être beaucoup plus efficace, beaucoup moins coûteux aussi, de consacrer les moyens non à l'éloignement et au placement, mais au soutien quotidien dans les écoles, dans les familles. Le coût d'un placement en institution d'un seul enfant pourrait permettre un soutien en milieu ouvert et une aide en milieu scolaire pour plusieurs enfants et à plein temps<sup>66</sup>, l'implantation par exemple d'un psychologue à temps complet par école ou de véritables « *support teachers* » très spécialisés. La formation de ces personnels spécifiques pour l'écoute des enfants, des adolescentes et adolescents victimes seraient nécessaires évidemment. Mais aussi la formation de toutes et tous les professionnels de l'école, à commencer par les enseignants. Cette formation concernera à la fois les approches directes et les approches « indirectes » de la lutte contre le harcèlement et les violences, en particulier sexistes.

#### Approches directes et indirectes

Les approches directes sont nécessaires. La sensibilisation et l'amélioration de la connaissance par toutes les personnes concernées et en particulier par les élèves eux-mêmes est une condition pour faire baisser les violences sexistes et sexuelles. Un seul exemple ? Récemment j'ai été alerté par une directrice d'école me racontant comment deux très jeunes élèves (en C2 et CM1) s'était amusées à poster sur You Tube douze vidéos dans lesquelles entre autres elles se moquaient de camarades de classe « trop grosses » ou « pas belles » (en donnant leur nom) et qui de plus s'exposaient ainsi en tenue très légère dans leur chambre... en donnant sinon leur adresse du moins le nom de leur école. Cyberviolence, prise de risque pédophilique, il est bien évident que les avertir, elles et leurs parents,

---

<sup>66</sup> Il est très difficile d'obtenir une idée véritable du coût moyen pour un placement. Sachons simplement que pour un jeune en centre éducatif fermé cela coûte environ 750 euros par jour, pour un résultat très aléatoire en terme de réduction de la délinquance... On peut aussi penser que le prix moyen d'un placement en structure d'accueil oscille entre 180 et 400 euros selon le type de foyer et le département.

des risques et conséquences de leurs actes étaient nécessaires. On pourra penser de même à tout ce qui touche au harcèlement, au cyberharcèlement et à la cyberviolence : connaître les risques concrets et psychologiques est nécessaire, comme connaître les conséquences pénales pour les élèves, leurs parents, les professionnels qui les encadrent (depuis en particulier la loi d'août 2014). A ce propos on rappellera< d'ailleurs ici les évolutions récentes de la loi – évolutions encore en cours d'ailleurs et en débat au Parlement<sup>67</sup>.

Je citerai comme exemple d'approche directe le concours mis en place par l'éducation nationale lorsque j'étais délégué ministériel, avec le financement de la Mutuelle Assurance Elèves, concours qui perdure et connaît un succès considérable<sup>68</sup>avec plus de mille projets par an. Il s'agit de faire réaliser par les élèves eux-mêmes des outils de prévention (affiches et vidéos de deux minutes). Le harcèlement sexiste fait partie des thématiques abordées. Ce concours se base sur un acquis des plus solide de la recherche, laquelle montre fort bien qu'il faut que les « témoins » bougent... non pas pour devenir des « balances » mais car il faut priver de « public » les leaders du harcèlement en leur faisant comprendre que les pairs n'acceptent pas celui-ci. Initiatives locales relayant une incitation nationale, ce concours est bien plus qu'un gadget : il est une belle opportunité d'impliquer les jeunes eux-mêmes.

Pour le film sur les violences sexistes à l'école, qui est en tournage par Lisa Azuelos et Laure Gomez Montoya, j'ai ainsi pu les aider à être en lien avec plusieurs équipes, par exemple dans un lycée Professionnel du Nord, ou avec les initiatives d'un remarquable groupe de Conseillers et Conseillères Principales d'Education (CPE)<sup>69</sup> de l'Académie de Versailles dont on verra les réalisations, tentatives et difficultés... Car tout cela reste fragile et soumis aux aléas de financement<sup>70</sup> jamais gagnés alors même comme nous l'avons dit que la continuité est nécessaire. Mais en même temps ne voir que les

---

<sup>67</sup> Pour tous les éléments légaux, en particulier au sujet du cyberharcèlement et de la nécessité d'y faire face à l'école (par obligation légale d'ailleurs) je conseille très fortement le « petit » livre écrit en collaboration entre une spécialiste du sujet et un juriste connu : Blaya (C.) et Dalloz (M.) (2017) *Mon enfant est victime/auteur de harcèlement en milieu scolaire - 25 questions-réponses pour réagir*. Editions Soubeyran. La loi est beaucoup plus contraignante qu'on l'imagine parfois.

<sup>68</sup> Les prix nationaux sont remis depuis l'an passé par le Président de la République lui-même, ce qui devrait encore être le cas cette année. Ils l'ont été antérieurement par les Ministres successifs de l'éducation nationale. Quelles que soient les pensées et arrière-pensées politiques derrière cet honneur fait aux élèves c'est un symbole important...

<sup>69</sup> Merci à Sylvie Benedé, Jeremy Besse, Ketty Joly, Viviale Thoueille, Kelly Lussac, Megane Duval, Nouria Pavane et Véronique Eledut pour leur aide et leurs témoignages. Vous êtes toutes et tous les preuves de l'engagement du terrain contre toutes les violences et pour l'égalité filles-garçons ! Merci bien sûr aussi à mon amie Catherine Davrinche, proviseure adjointe humaniste ! Et à Marie Josée Côme qui rend tant de choses possibles !

<sup>70</sup> Le concours national lui-même a été financé grâce à une Mutuelle (MAE) et non pas par l'éducation nationale...



difficultés vécues et les insuffisances de l'action publique sans comprendre les dévouements est particulièrement décourageants pour celles et ceux qui s'impliquent malgré tout.

A ce propos prenons un exemple recueilli dans ce groupe de CPE. Au collège Mozart d'Athis-Mons un travail remarquable a été conduit pendant des années. C'est un collège qui accueille 494 élèves répartis en vingt divisions, soit cinq classes par niveau. Bien qu'accueillant un pourcentage élevé d'élèves issus de CSP défavorisées ou qui sont confrontés à de réelles difficultés d'apprentissage, le collège Mozart ne relève d'aucun dispositif « labellisé ». Plusieurs actions sont mises en place. Par exemple, durant cinq ans, d'octobre 2012 à juin 2017, l'association de Prévention spécialisée « Médiane » a animé sur la pause méridienne, deux jours par semaine (un par niveau), un espace de paroles dévolu aux jeunes filles intéressées de quatrième et de troisième. Ce temps privilégié inscrit dans un lieu « sécurisé » pour elles, leur permettait de se confier et d'échanger avec l'adulte sur des sujets aussi variés que leur scolarité, la famille, la vie de quartier, les relations filles-garçons ou encore les rapports adultes-jeunes. Outre le fait de les valoriser, il s'agissait aussi d'améliorer, voire de modifier leurs représentations et leurs relations à autrui. Enfin, cette action au sein de l'établissement avait permis à l'association Médiane de créer du lien avec une frange de population très peu visible sur les quartiers. Au fil des mois, certaines d'entre-elles l'avaient sollicitée pour partager des activités et/ou sorties les mercredis après-midi (cinéma, bowling...). Malheureusement, des vents contraires ont soufflé sur le département. Après seize années d'actions préventives exercées sur le Territoire local, l'association n'a pas vu son mandat renouvelé d'où la fin d'un partenariat constructif et une immense déception, notamment de la cohorte de filles de troisième, à gérer. L'inconséquence des politiques publiques est fort claire ici.

Dans ce même collège, depuis 2010, l'association « Paroles de Femmes 91 » mène des actions de prévention des comportements et violences sexistes, en collaboration avec les équipes pédagogiques-éducatives de l'établissement et la compagnie de théâtre « L'Effet théâtre » (2010-2013). Il s'agit de créer un espace de paroles entre les filles et les garçons. A la demande de l'établissement, « Paroles de Femmes 91 » a abordé selon les années des thématiques assez générales centrées sur : la promotion de l'égalité entre les deux sexes, la rencontre avec l'Autre, la mixité, les préjugés et les discriminations, la violence au collège, omniprésente dans les années 2013-2015 entre filles et dans certaines classes. Les intervenantes de l'association avaient pour objectifs de : « Amener les élèves à questionner leurs représentations du Féminin et du Masculin et réfléchir sur leurs liens avec des comportements violents...Les interroger sur la pression sociale dans la diffusion de stéréotypes genrés ... Permettre aux filles et garçons de discuter ensemble sur les notions de Respect, de Tolérance, de Différence, de Liberté afin d'améliorer la connaissance qu'ils ont les uns des autres...

Aider ces jeunes à mettre des mots sur leurs opinions...Favoriser les échanges sur les conséquences et les alternatives à la violence pour ne plus la banaliser...Faciliter la continuité de ces remises en question tout au long de l'année afin que ces adolescents et adolescentes intègrent de nouveaux modes de relation plus égalitaires entre eux... ». La création d'affiches exposées dans le hall d'entrée a clôturé les séances du pôle prévention, mettant ainsi en valeur le sérieux, l'implication des élèves et faisant d'eux des messagers de l'information auprès de tous les autres acteurs du collège. Les derniers travaux portaient surtout sur : l'orientation sexuelle, l'homophobie, la transphobie, le harcèlement de rue, les violences conjugales, l'impact des idées reçues et l'égalité professionnelle. Les réalisations en sont remarquables.

L'utilisation de « l'heure de vie de classe » pour ce type d'actions est assez fréquente. Ainsi dans le groupe avec lequel j'ai travaillé une autre CPE signale la belle action menée en 2016 au collège Roland Garros à Saint-Germain les Arpajon. Devant les difficultés relationnelles entre les filles et les garçons (langages sexiste et stéréotypé) et une préoccupation croissante des élèves de 6<sup>ème</sup> la CPE et l'infirmière scolaire vont utiliser cet espace de parole. L'heure de vie de classe va alors être abordée pour apporter des connaissances et une réflexion sur les différents changements corporels dont les élèves font l'objet ou feront l'objet, apprendre à nommer les différentes parties du corps, répondre aux interrogations, favoriser précocement le dialogue filles / garçons en tenant compte des attentes et des désirs de chacun. En alternant travail en groupes de filles et de garçons séparés puis en mettant en commun les différentes représentations il s'agit d'instaurer un débat autour de l'aspect physique et les comportements liés aux sexes. Puis de résumer les propositions sur les grandes feuilles selon les items suivants : différences physiques entre les filles et les garçons, différences de comportement entre les filles et les garçons, faciliter les relations entre les filles et les garçons. Les points incontournables de l'intervention sont le décalage de la mise en place de la puberté entre filles et garçons, les signes extérieurs de puberté (même si notre corps est prêt à recevoir un bébé, notre tête ne l'est pas idem pour les rapports sexuels), le respect du corps, le droit de dire « NON », le rappel des lois, l'abord du sentiment amoureux qui peut être vécu différemment et enfin la définition des attouchements et du viol.

Dans ce même collège, avec l'aide de « Paroles de femmes 91 », une association très active sur ce terrain, suite à une demande formulée par la conseillère principale d'éducation, Madame J., et l'infirmière de l'établissement, Madame L., d'autres actions de sensibilisation ont eu lieu en 2016. Au cours d'une réunion de préparation, il a été convenu de mettre en place des actions de sensibilisation en direction des classes de 6e en fonction de l'ambiance des classes, et des comportements et discours repérés. Le choix des thématiques s'est fait en concertation avec la CPE et l'infirmière : les préjugés,

les stéréotypes, les discriminations, les relations entre les filles et les garçons, la mixité et l'égalité. On trouvera en annexe ce projet, un parmi les multitudes de projets associatifs et partenariaux qui existent.

Ce sont des actions modestes, volontaristes, en dehors des grands circuits de communication mais elles sont sans doute au moins aussi importante qu'une circulaire ou un grand « il faut que » réglementaire. Circulant beaucoup sur le terrain je peux en témoigner, avec toutefois cette difficulté fondamentale qui est d'impliquer l'ensemble d'un établissement sur ces actions. Le piège est évidemment que seule la vie scolaire et souvent l'infirmière scolaire s'impliquent... or le harcèlement est une oppression qui s'exerce aussi bien en classe qu'en récréation, dans les escaliers ou les toilettes : il ne peut être traité par une seule personne. Il doit concerner l'ensemble d'une équipe. C'est là pour nous une des limites de ce type d'actions directes, encore une fois parfaitement nécessaires et légitimes mais insuffisantes pour deux raisons la première vient d'être nommée : elles risquent de ne pas impliquer suffisamment l'ensemble d'une équipe, la seconde est liée au risque bien connu de renforcement de certains comportements chez les individus les plus en rupture avec les comportements acceptés et acceptables.

Ceci est bien connu dans la littérature scientifique visant à l'évaluation des programmes de prévention. Prenons un exemple<sup>71</sup>, celui d'un des programmes les plus onéreux au monde, conçu et implanté aux USA, le programme D.A.R.E. acronyme pour *Drug Abuse Resistance Education program in schools*. Ce programme n'était pas initialement conçu pour la prévention de la violence scolaire mais plutôt pour la prévention de consommation de drogues et stupéfiants. Cependant un volet spécifique de prévention des comportements violents lui a été adjoint. Voici ce qu'en disent les promoteurs du programme :

« Le cours dure 17 semaines et est donné par un officier de police en uniforme. Le D.A.R.E. officer vient à l'école une fois par semaine et enseigne durant une heure... Le cours est basé sur un curriculum structuré et évoque des questions comme la consommation de drogue, les conséquences du comportement, la résistance à la pression des pairs, la manière de dire non, l'amélioration de l'estime de soi, les images médiatiques de la drogue, le rôle positif des modèles, et les systèmes de soutien ». Il s'agit d'un programme dont le but est clairement de vivre « une vie sans drogue et libre de violence (violence-free) ». Ce programme a rencontré une audience considérable, au point nous dit le WEB site officiel que : « 33 millions d'élèves dans le monde -25 millions aux USA- vont bénéficier de D.A.R.E., le programme hautement renommé qui donne aux enfants les compétences dont ils ont

---

<sup>71</sup> voir Debarbieux, 2006

besoin pour éviter leur implication dans la drogue, les gangs et la violence ». Les fonds publics à destination de D.A.R.E. sont incroyablement élevés. Ainsi, pour les seuls Etats Unis d'Amérique, l'estimation du coût annuel de D.A.R.E. oscille entre 230 et 800 millions de dollars US. L'inconvénient c'est que D.A.R.E. ne fonctionne pas, n'a aucun effet sur les problèmes qu'il prétend traiter. Et même au contraire. En 1998 une analyse de l'*U.S. Department of Education* portant sur plus de 10 000 élèves a montré la meilleure efficacité des autres programmes. Plus de quinze études ont montré que D.A.R.E. n'est pas efficace, même si ce programme améliore l'image de la police chez une partie des jeunes. Une étude a montré que dans les quartiers urbains défavorisés les élèves ayant été soumis au programme ont par exemple un risque sensiblement plus élevé de consommer de la drogue. Il n'est pas évident que ces élèves croient en ce que dit la Police, ni qu'un cours de dix-sept heures durant la dernière année d'école primaire ait un impact ultérieur significatif. Surtout, pour les jeunes les plus déviants, particulièrement les garçons, un des effets de la « délinquance d'exclusion » est d'être une délinquance qui se retourne en groupe et contre les institutions (ce qui est à l'école la « violence antiscolaire »). Autrement dit : si « l'autorité dit de ne pas le faire, alors je le fais », ou plutôt nous le faisons car cette « radicalisation violente » est souvent aussi d'appartenance en groupe.

Plus communément la simple interdiction et trop d'intrusion dans l'imaginaire et la socialité adolescente peut avoir des effets contraires à ce qui est souhaité. Ainsi les travaux sur la cyberviolence montrent bien à la fois la supériorité d'une approche par le dialogue en particulier en famille, sinon les jeunes concernés prendront plus de risques dès que la supervision parentale se sera éloignée. C'est déjà ce que nous signalions dans le rapport écrit pour les Assises nationales contre le harcèlement en 2011...

#### *Faut-il interdire le téléphone portable à l'École ?*

*La prohibition du téléphone portable à l'École est parfois suggérée comme une solution pour faire diminuer la cyberviolence. Une très vaste enquête menée par Georges Steffgen<sup>72</sup> sur ce point montre que l'impact attendu de la « réduction du taux de cyberbullying » ne s'est pas produit ; au contraire une augmentation du cyberbullying est constatée, par plaisir de la transgression. Les taux spécifiquement calculés pour divers types de harcèlement (harcèlement via SMS, via photo/vidéo clips ou via appel téléphonique) n'ont pas diminué non plus, de même que les taux différenciant entre harcèlement à l'intérieur de l'école et harcèlement à l'extérieur de l'école, ni les taux différenciant entre victimes et acteurs. Bref, l'interdiction de l'usage des téléphones mobiles à l'École ne semble pas être une mesure efficace contre le cyberharcèlement.*

---

<sup>72</sup> Georges Steffgen est professeur de psychologie à l'université du Luxembourg. Il est membre du conseil scientifique des États généraux et a co-présidé le réseau COST qui est le plus important regroupement interdisciplinaire de chercheurs sur la question du cyber-harcèlement. (Steffgen et alii, 2010).

En fait le problème est aussi que quelle que soit l'efficacité démontrée d'un programme basé sur l'école de lutte et de prévention contre les violences, celui-ci ne sera vraiment efficace que si une équipe s'en empare globalement. Les évaluations montrent que les conditions d'implantation d'un programme sont au moins aussi importantes que le programme lui-même. C'est pourquoi nous préconisons également une approche indirecte du problème par l'augmentation du savoir-vivre ensemble à l'école, c'est-à-dire par l'augmentation de la qualité du climat scolaire. : les conditions au succès d'un programme sont la manière dont il est implanté dans l'école, la formation du personnel, la supervision extérieure et l'aide du directeur de l'établissement. Il faut donc pour assurer le succès d'un programme des conditions qui ne sont pas toujours réunies, loin de là et particulièrement dans les lieux socialement défavorisés, où les moyens sont parfois moins importants et où l'on sait que les équipes sont moins stables.

De plus, même si l'on admet l'efficacité de certains programmes, le problème est que leur application est tributaire de leurs concepteurs. L'impact de ces actions est limité dans un effet social large, car elles sont trop peu inscrites dans les pratiques quotidiennes. Ce sont des programmes « de démonstration » plus que des routines éducatives, plus modestes mais plus nécessaires. Malgré une sophistication de plus en plus grande des programmes, ceux-ci ne sont guère appliqués en masse et les résistances du terrain sont fortes. La conception dominante est que les actions de lutte contre la violence sexiste (ou autre) sont des « extras » par rapport à la pratique ordinaire, et que la fatigue enseignante est suffisamment forte pour ne pas en rajouter avec un programme coûteux en énergie.

Si la recherche montre comment les conditions d'implantation des programmes sont essentielles pour leur réussite, il est évident que ceux-ci ne se peuvent mener sans une adhésion des adultes référents ordinaires, les professeurs, les parents, une adhésion active, et non une simple acceptation. Cette adhésion ne procède pas d'une simple persuasion rationnelle mais d'un système de valeurs partagées, de l'histoire des équipes dans les établissements, des relations entre parents et enseignants... et de la socialisation professionnelle des personnels. Dans un pays comme le nôtre où se préoccuper du bien-être de l'enfant paraît encore comme au mieux un luxe au pire un crime contre « le savoir » il est assez complexe de motiver les personnels, particulièrement enseignants, pour autre chose que cette « transmission » ... L'application d'un programme d'intervention est totalement liée à un contexte idéologique, économique, culturel et local. Si l'on prend l'exemple du contexte français, l'idée même d'appliquer un « programme » localisé cause également des résistances très fortes dans

une culture scolaire qui attend tout de l'action centralisée du ministère et de l'apport de personnels spécialisés qui seraient à même de traiter seuls le problème, ce qui est une illusion.

En fait, les recherches contre la violence à l'école – toutes les formes de violence – montrent un point essentiel : c'est de la qualité des équipes éducatives que dépend la réussite de la prévention et de la prise en charge des violences. Il ne s'agit pas ici d'une critique des personnels de l'éducation nationale... qui font souvent ce qu'ils peuvent (ou ce que l'idéologie dominante souhaite et autorise qu'ils fassent ou ne fassent pas). Il s'agit bien de rappeler que cette qualité dépend de quatre facteurs principaux. Le premier est la stabilité de ces équipes : comment espérer une action de long terme et une cohésion minimale dans des contextes où les adultes donnent l'image d'une instabilité permanente et surtout lorsque les élèves se sentent mal aimés du fait de cette rotation trop importante. On pourra toujours accuser tel ou tel élément « culturel » chez les élèves mais comment faire sentiment d'appartenance à « son » collègue ou son école dans ces conditions ? Je me permets un exemple personnel. Mon propre fils, Mathieu, est professeur de musique depuis plus d'une quinzaine d'années maintenant, essentiellement dans l'éducation prioritaire. Ses élèves lui ont dit clairement au début de sa carrière : « vous êtes sympa, Monsieur, mais vous ne nous aimez pas, vous ne serez plus là l'année prochaine » ... La stabilisation des équipes est essentielle, tout le monde le sait mais qui le fait ? Le deuxième facteur est la manière dont les équipes adultes règlent leurs conflits. Mes recherches ont montré qu'environ 15% des personnels du second degré s'estimaient harcelés... dont à 60% par d'autres membres du personnel... Comment dans ce cas espérer être assez solides collectivement pour prévenir et lutter contre le harcèlement entre élèves ? Faire face à des violences sociétales ne peut se faire individuellement. Le troisième facteur est la qualité des directions, nous en avons parlé et le quatrième facteur est bien sur leur formation...

Bref, et comme nous le soulignons depuis fort longtemps (c'était une des propositions clefs de notre rapport sur le harcèlement pour les Assises nationales de 2011) : la lutte contre le harcèlement et les violences sexistes à l'École doit être incluse dans le fonctionnement ordinaire. Si des programmes extracurriculaires peuvent être efficaces, avec une aide de personnes ressources et d'institution extérieures, il n'en reste pas moins que l'ensemble de la recherche montre que rien ne peut réussir sans une mobilisation collective des équipes et une adhésion effective du chef d'établissement. Cette mobilisation n'est pas forcément une mobilisation directe autour du harcèlement et du sexisme. Bien des expériences montrent que c'est l'augmentation de la qualité du « vivre-ensemble » qui est déterminante. Cette qualité ne dépend pas de mesures spectaculaires : la convivialité entre adultes, la qualité d'accueil des familles dans des occasions festives ne sont pas la solution miracle, mais sont des conditions nécessaires. Le sentiment d'appartenance à une communauté éducative est un élément du

cercle vertueux se créant dans une école, tant pour les élèves que pour les adultes. Ceci peut sembler trivial, mais le tort est de croire que pour résoudre un problème il faut avoir une intervention aussi grande que la cause !

L'organisation du milieu de vie pour prévenir la violence peut se résumer dans un concept fortement employé au Québec : la proactivité. L'intervention proactive se base sur l'idée que l'encadrement éducatif lui-même peut contribuer à créer un climat de groupe évitant en partie les problèmes de comportement. Il y a dans cette idée de « proactivité » au moins autant un état d'esprit que des interventions construites. Cette attitude est valable au niveau de l'encadrement comme des enseignants dans leurs classes. L'accueil des nouveaux enseignants, l'aide reçue par le collectif, le soutien de la direction sont des conditions pour prévenir la violence entre élèves et contre les personnels aussi bien que pour y faire face. La valeur d'exemple du collectif adulte, dans une communauté juste ne saurait être mésestimée.

Les recherches ayant utilisé des modèles statistiques sophistiqués (analyse linéaire hiérarchique des données) pour mesurer le poids des différents facteurs expliquant la différence de victimation dans les établissements scolaires identifient plusieurs facteurs de base, outre les effets liés à la composition sociale des établissements, contrôlés dans les modèles proposés. Ces facteurs sont : la vie en équipe (sens de la communauté), les valeurs partagées par les adultes, leurs attentes positives dans la réussite des élèves, la présence d'activités communes pour maintenir un haut niveau d'identification à l'établissement, des relations collégiales entre adultes, et enfin les qualités de leadership de la direction. De telles conditions de cohérence ne peuvent se décréter et il serait particulièrement inutile d'écrire une « circulaire de rentrée » pour les promouvoir... La formation, ou plutôt la socialisation professionnelle, sont un des leviers possibles (si ces formations développent le travail en équipe et non la fabrication de bêtes à concours où le (la) futur.e collègue est d'abord un concurrent ou une concurrente). Ce sera donc un travail de longue haleine...et à contre-courant, mais ne pas le faire est rester dans l'illusion ou le gadget.

Sur la formation rappelons simplement que nos différentes enquêtes montrent une insatisfaction immense chez les personnels enseignants : 60% des professeur.e.s estiment avoir été mal formé.e.s et leurs demandes sont claires, c'est une demande d'aide à la gestion des situations difficiles, à la conduite de la classe et à la résolution des conflits... Et ils ont raison : La formation est un des leviers importants identifiés par la recherche comme moyen de prévenir les violences à l'école. Les études qui se sont penchées sur les conditions d'efficacité de la formation contre la violence à l'école<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> par exemple Kmita et al., 2000 ; Royer, 2003, 2005 ; Dillon, 2004 ; Jeffrey et Sun, 2006, Robbes, 2012

ont montré que la formation est efficace quand elle peut à la fois concerner l'enseignement lui-même et la manière de faire face aux difficultés de comportement : le taux de victimation chez les jeunes enseignants prenant leur poste est fortement corrélé aux lacunes de la formation aux situations difficiles et à la violence à l'école. Il en est de même pour leurs élèves car du bien être des personnels dépend aussi largement celui des élèves. Deux des plus grands prédictors de la victimation sont « une formation lacunaire en gestion de classe » et « une méconnaissance de la réalité scolaire ». Le taux d'abandon du métier est élevé chez ces enseignantes et enseignants victimes, au point d'être devenu préoccupant par la crise des vocations qu'il implique. Ainsi, la communauté scientifique s'entend pour dire qu'une formation initiale de base s'avère nécessaire si on souhaite que les futures équipes pédagogiques soient capables de gérer efficacement les situations auxquelles ils auront à faire face au cours de leur carrière.

Mais quel type de formation est le plus approprié pour préparer les enseignants et le personnel scolaire à intervenir face à la violence à l'école ? La rumeur antipédagogique prétend que celle qui est dispensée en France est trop pédagogique (et le terme méprisant employé est « pédagogue »). Il n'en est rien, et la pédagogie ne règne pas en formation, plutôt disciplinaire et didactique, mais quasiment pas consacrée aux gestes de base et aux pratiques cruciales qui sont par exemple l'apprentissage de la coopération entre élèves, de la prise de parole confiante, si nécessaires par exemple pour briser la loi du silence. Apprendre comment un groupe d'élèves peut discuter démocratiquement est une des bases... Les écrits scientifiques sur la question sont clairs : la formation ne peut être efficace que si elle prend en compte les éléments contextuels dans lesquels se transmettent les savoirs dans une classe. Elle doit ainsi cibler les apprentissages permettant au futur maître de gérer efficacement et au même moment, à la fois l'organisation de son enseignement et les comportements des élèves qui perturbent le climat de la classe. Par ailleurs, cette formation devrait être basée sur les pratiques évaluées et reconnues efficaces dans le domaine, telles celles visant la motivation scolaire, l'apprentissage coopératif, les climats démocratiques et la création d'une relation significative avec l'élève. Faute de cette formation initiale et continue on peut craindre que l'on en reste à l'idée que tout travail de prévention de la violence, et particulièrement des violences sexistes ne soit que du « sale boulot » qu'on continuera à confier à un CPE, une infirmière scolaire, une directrice d'école débordée... ou à personne.

### Elargir l'engagement commun

Nous avons affirmé que le sexisme et les violences sexistes sont des fonctionnements sociaux. En disant de plus que certaines conditions doivent être réalisées pour que cette lutte soit efficace ceci peut aussi conduire à rejeter cette lutte dans les limbes d'une révolution sociétale ou d'une obtention



plus ou moins illusoire de moyens. Ainsi par exemple ce que j'entends souvent dans mes interventions de terrain est un sentiment d'impuissance car « on n'a pas la formation ». Mais tout n'est pas moyen ou formation et il s'agit bien, dans une période où s'ouvre un vrai changement grâce à l'affaire Weinstein entre autres, de tenter de nouveau et inlassablement de faire bouger les lignes pour un engagement commun.

Je prendrai un exemple récent, vécu dans une école primaire parisienne. Qu'il ne concerne pas les violences sexistes n'altérera en rien mon propos. Dans cette école plutôt favorisée un jeune enfant est inscrit en Cours Moyen. Cet enfant est SDF avec son père, et subit des mauvais traitements à répétition (il faudra plusieurs mois pour que les services sociaux trouvent une solution, qui satisfait l'enfant). Le matin, quand il arrive à l'école, cet enfant sent mauvais. Eh oui, pas facile de se laver quand on est SDF, même à 9 ans. Il n'a pas les habits de marque. Alors en récré c'est le « Kipu » pour les autres élèves, qui le harcèlent. Ses réactions bien sur peuvent être maladroites et parfois brutales. En classe il n'est pas vraiment on s'en doutera particulièrement apte à se consacrer à la chose scolaire... D'abord parce qu'il a faim, même si fort heureusement la directrice n'hésite pas à l'aider et à le nourrir au petit déjeuner. Son enseignant, expérimenté, avec 25 ans d'expérience décide et lui dit que « puisqu'il n'est pas intéressé par la classe » il placera son bureau face au mur, qu'il devra regarder toute la journée... Est-ce une question de formation seulement ? Ou de manque d'humanité ?

Car oui, finalement il est question ici d'humanisme. Il est question de ne pas accepter qu'on puisse ainsi malmener un être humain, garçon ou fille. Il est question de considérer que les valeurs éducatives exigent qu'on prête attention à la souffrance et au mal être. Que les valeurs du prendre soin sont aussi exigeantes que les valeurs savantes. Il est question aussi de penser qu'être doux est une attitude et une valeur qui font grandir l'humain en nous, fille ou garçon ou autre. Alors oui, à la fin de ce rapport parfois austère redisons-le c'est d'engagement collectif et individuel dont nous avons besoin, c'est du courage de prôner des valeurs humanistes dans l'accueil de l'autre, de sa parole, de son intégrité physique et psychique en classe comme ailleurs. Cela reste un combat politique pour la non-violence, l'égalité et la solidarité et il concerne les femmes comme les hommes : par les violences sexistes les hommes se privent aussi de leurs possibles. Il se mène avec des victoires provisoires et des régressions, des dévouements et des découragements. Mais si le combat des doux est le combat de Sisyphe poussant sa pierre, il n'en reste pas moins le grand combat humain.

***« Le féminisme est une aventure collective, pour les femmes, pour les hommes et pour les autres. Une révolution bien en marche. Une vision du monde, un choix ».***

***Virginie Despentes, King Kong Théorie***

# Références

## Articles et ouvrages

- Alessandrin A. (2016), « Etre un.e jeune trans en France aujourd'hui », *Agora*, n°73, p. 07-21.
- Alessandrin A. (2016), « La transphobie en France », *Cahiers du genre*, n°60, p. 193-211.
- Alessandrin A. (2017) « Mineurs trans : quelle politique de santé » ?, *Santé scolaire et universitaire*, vol.7 num. 41, p. 41-42.
- Alessandrin A. (2018), *Sociologie des transidentités*, Paris, Cavalier Bleu ed.
- Alessandrin A., Esteve-Bellebeau B. (2014), *Genre !*, Paris, Des ailes sur un tracteur.
- Ayral S (2011), *La Fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*, Paris, PUF.
- Baudelot C. Establet (2007), R. *Quoi de neuf chez les filles?* , Paris, Nathan
- Belotti E. G., (1976). *Du côté des petites filles*. Édition de poche
- Bihl, A. Roland Pfeferkorn, *Hommes-Femmes, quelle égalité ?* Paris, Editions de l'Atelier, 2002
- Blaya, C., Debarbieux, E., & Lucas Molina, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos.
- Blaya, C., & Debarbieux, E. (2008). Expel violence! A systematic review of interventions to prevent corporal punishment, sexual violence and bullying in schools. *Bordeaux: International Observatory on Violence in Schools*, 70.
- Blaya (C.) et Dalloz (M.) (2017) *Mon enfant est victime/auteur de harcèlement en milieu scolaire - 25 questions-réponses pour réagir*. Editions Soubeyran.
- Blaya C. (2013). Les ados dans le cyberespace – prises de risque et cyberviolence. Bruxelles : De Boeck
- Bozon M. (2012), « Autonomie des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable ». *Agora*, 60, p. 121-134.
- Brill S., Peper R., (2008), *The Transgender Child: A Handbook for Families and Professionals*, Cleis Press.
- Brown M., Rounsley C-A. (1996), *True Selves: Understanding Transsexualism - For Families, Friends, Coworkers, and Helping Professionals*, Jossey-Bass.
- Chamberland L., Richard G., Bernier M. (2013), « Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec », *Recherches et Éducatives*, n° 8, juin-septembre, p. 99-114.
- Clair, I. (2010). « Des filles en liberté surveillée » in Blanchard V., Revenin R., Yvrel J-J(dir.), *Jeunes, jeunesse et sexualité. 19e-21e siècles*, Paris, Autrement, p. 321-329.
- Couchot-Schiex S., Moignard B., Richard G., (2016). *Cybersexisme. Une étude sociologique des établissements scolaires franciliens*. Paris, Centre Hubertine Auclert, Observatoire régional des violences faites aux femmes.

- Cromer S. Dauphin S, Naudier D. (2010). « L'enfance, laboratoire du genre. Introduction », *Cahiers du Genre*, vol. 49, no. 2, pp. 5-14.
- Dagorn J., Alessandrin A. (2015). Être une fille, un gay, une lesbienne ou un.e trans au collège et au lycée. *Le sujet dans la cité*, 6,(2), 140-149.
- Dagorn J., Alessandrin A., (2018) « La santé des LGBTI à l'école », *L'école des parents*, n.626, pp : 37-39
- Dagorn J., Debarbieux E. (2014). « Introduction », *Les cahiers de la transidentité*, vol.4, p. 7-11
- Dagorn J., Rubi S., (2016) « Genre et violences à l'école : défaire les stéréotypes sexués à l'école », in *L'école face à la violence* dir. E. Debarbieux, p.83-99., Paris, Armand Colin,
- Dagorn, J. & Alessandrin, A. (2017). Nos fantasmes, leurs réalités. *L'école des parents*, 626,(1), 42-43.
- Daréoux É. (2007) « Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants », *Empan*, vol. 65, no. 1, 2007, pp. 89-95.
- Davisse A, Louveau C. (1998), *Sports, école, société. La différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.
- Dayer C. (2013), « De la cour à la classe. Les violences de la matrice hétérosexiste », *Recherches et Éducatives*, n° 8, juin-septembre, pp. 115-130.
- Dayer C. (2014), « Transcolarité », *Les cahiers de la transidentité*, vol.4, p. 13-17.
- Dayer C. (2014), *Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme*, La Tour d'Aigues, Aube.
- Debarbieux, E. (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire: leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et société*, 28(3), 317-333.
- Debarbieux (E.) (2006). *La violence en milieu scolaire. Un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2011). Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'école. *Paris: Rapport au Ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Observatoire International de la Violence à l'École*.
- Debarbieux, E., & Fotinos, G. (2011). A l'école des enfants heureux... enfin presque. *Paris: Unicef (disponible également ligne: www.unicef.fr)*.
- Debarbieux, E. (2016) (dir.) *L'école face à la violence : décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin
- Debarbieux, E. (2017). *Ne tirez-pas sur l'école !* Paris : Armand Colin.
- Détrez C. (2005) « Il était une fois le corps... », *Sociétés contemporaines*, n° 59-60, Presses de Sciences Po, p. 161- 177
- Duru-Bellat M., (1995) « Note de synthèse : Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », *Revue française de pédagogie*, vol.110, num.1, pp. 75-109
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris : L'Harmattan.
- Eribon D. (1999), *Réflexions sur la question gay*, Paris, Arthème Fayard.
- Fagot B. (1977), « Consequences of Moderate Cross-Gender Behaviour in Preschool children », *Child Development*, vol. 3, n° 48, septembre, p. 902-907.

- Fassin, D. (2002). « L'invention française des discriminations ». *Revue française de sciences politiques*, vol.52, n.4, p. 403-423.
- Felouzis G. (1993), « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, n° 34, pp. 199-222.
- Fougeyrollas-Schwebel, D. « Travail domestique », in *Dictionnaire critique du féminisme*, Helena Hirata, Françoise Laborie, Hélène Le Doaré et Danièle Sénotier(sous la dir.), 2<sup>ème</sup> édition augmentée, p. 248-254.
- Gaspard, F. (2002). *Où en est le féminisme aujourd'hui ?*. Cités, vol.1, no 9, p. 59-72.
- Gazalé, O. (2017) *Le mythe de la virilité, un piège pour les deux sexes*. Paris, Robert Laffont.
- Grossman A., D'augelli A. (2006), « Transgender Youth », *Journal of Homosexuality*, vol.1, n° 51, janvier, pp. 111-128.
- Hamel, C., Debauche, A., & Brown, E. (2016). Viols et agressions sexuelles en France : premiers résultats de l'enquête Virage. *Population et sociétés*, 538.
- Houadec V, Babilot M., (2011) « Filles et garçons à l'école, « Agir pour l'égalité fille / garçon dès la maternelle, une nécessité », *Cahiers pédagogiques* n°487.
- Husson, A-C. (2014). « Police de genre ». dans E-Bellebeau B, Alessandrin A (dir.). *Genre !, Des ailes sur un tracteur*, p. 52-54.
- Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2013). Online harassment in context: Trends from three youth internet safety surveys (2000, 2005, 2010). *Psychology of violence*, 3(1), 53.
- Kaufmann, J.C. (1997). *Le cœur à l'ouvrage*, Paris, Nathan, 1997 [réédition, Pocket, 2000].
- Kissling, E. (1991). « Street Harassment : The language of Sexual Terrorism ». *Discourse Society*, vol. 2, no 4, p. 451-460.
- Krieger I. (2011), *Helping your transgender teen*, Genderwise.
- Lamamra, N., Messant, F. (2016). Féministe ! De la lutte pour le suffrage au blog. Pour un féminisme pragmatique, NQF, vol.34, no 2, p. 104-115.
- Latour D. (2011), « Des élèves trans à l'école des garçons et des filles », *Cahiers pédagogiques*, n° 487, Février, pp. 19-21.
- Leyens, J.-Ph., Yzerbyt, V., Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Mardaga.
- Lieber M. (2008) *Genre, violences et espaces publics. La vulnérabilité des femmes en question*, Paris, Les Presses de Sciences Po.
- Martens F. (2011), « Xénophobie, corps étranger. L'effet Remus », *Le Coq-Héron*, vol.2, n° 205, avril-juin, pp. 53-76.
- Mercader P., Annie Lechenet, Jean-Pierre Durif-Varembont, Marie-Carmen Garcia, Fanny Lignon (2014). *Pratiques genrées et violences entre pairs : Les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien en milieu scolaire*. [Rapport de recherche] CRPPC (EA356), Triangle (UMR 5206)
- Meyer E. (2004), *Gender bullying and harassment*, Columbia University, Teachers College Press.

Mieyaa Y., Rouyer V. (2013) « Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée ». *Psychologie Française*, Elsevier Masson, 58 (2), pp. 135-147.

Mosconi N. (1999), *Egalité des sexes en éducation et formation*. Paris, RFP.

Mosconi, N. (1992). "Les ambiguïtés de la mixité scolaire".in Baudoux C., Zaidman. *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*, Paris : L'Harmattan.

Octobre S. (2008), « Loisirs culturels et construction du genre au sein de la famille », *Agora*, n.47, vol.1, p. 98-110.

Pasquier G (2010), « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire », 2010, *Nouvelles questions féministes*, n.2, pp : 60-71

Pasquier G. (2014). « Des enseignant-e-s face aux insultes homophobes ». *Raisons éducatives*, n° 18, p. 195-217.

Petit A. (2005), « Éducation diffuse et relation sociale », *Éducation et Sociétés*, n° 2, juillet-décembre, pp. 155-166.

Pfefferkorn, R. (2011). « Le partage inégal des « tâches ménagères » », *Les Cahiers de Framespa* [En ligne], 7 | 2011, mis en ligne le 15 avril 2011, URL : <http://journals.openedition.org/framespa/646> ; DOI : 10.4000/framespa.646

Poutrain V. (2014) « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires », *Éducation et socialisation* [En ligne], 36

Régnier-Loilier, A. (2009) « L'arrivée d'un enfant modifie-t-elle la répartition des tâches domestiques au sein du couple ? » *Population et sociétés*, n° 462, novembre 2009

Ricoeur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

Rivers I. (2000), « Social exclusion, absenteeism and sexual minority youth », *Support for Learning*, vol.1, n° 15, janvier, pp. 13-17.

Rouyer, V. (2001). *Le jeune enfant et le couple parental. Analyse de la différenciation parentale, de la concordance éducative et de leur croisement sur la construction de l'identité sexuée des filles et des garçons de 4 ans*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime de Psychologie. Toulouse : Université Toulouse II.

Rubi, S. et Jarlégan, A. (2013). Violence à l'école élémentaire : une question de genre ?, *Recherches et Éducation*, numéro thématique « Violence de genre, violences sexistes à l'école : mesurer, comprendre, prévenir. », 8, 15-32.

Schurmans M-N., Charmillot M. et Dayer C. (2008), « Processus interactionnels et construction de la connaissance. Elaboration négociée d'une démarche de recherche », in Fillietaz L. et Schubauer M-L (sous la direction de), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck, pp. 299-318.

Serano J. (2007), *Whipping girl*, Berkeley, Éd Seal.

Sinigaglia-Amadio S. (2010), « Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes », *Nouvelles questions féministes*, n.2, pp : 45-59

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.

Steffgen, G., Pfetsch, J., König, A & Ewen, N. (2010). Interdire pour prévenir ? Les effets de l'interdiction d'utiliser le téléphone mobile à l'école pour lutter contre le cyber-bullying. Une expérience au Luxembourg. *Revue française d'éducation comparée*, 8, octobre 2010.

Tap P, (1985) *Masculin et féminin chez l'enfant*, Toulouse, Privat

Tostain, M. (2016). « Faut-il en finir avec les stéréotypes de sexe ? » *Revue de questions critique sur les études psychosociales des relations entre sexes. Bulletin de psychologie*, tome 69, fascicule 3, n°543, 163-178.

Touraille P., (2018) *Hommes grands, femmes petites : une évolution coûteuse. Les régimes de genre comme force sélective de l'évolution biologique*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2008

Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.4, no 31, p. 485-494.

Whittle S. (2007), *Engendered penalties*, Manchester University, Press For Change.

Williams, J.E., Bennett, S.M. (1975). »The definition of sex stereotypes via the Adjective Check List ». *Sex Roles*, 1, 327-337

Zaidman C. Stanislas, A. (1996). « La mixité à l'école primaire ». *Recherches féministes*, p. 171–172.

Zwi, K.J. Woolfenden S.R., Wheeler, D.M., O'Brien T.A., Tait P., Williams, K.W. (2008). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2007, Issue 3.

### Sitographie :

Quelques sites avec les données utilisées dans ce rapport

1: Enquêtes de climat scolaire et de victimation:

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/54/6/depp-ni-2017-17-30-94-pour-cent-des-collegiens-declarent-se-sentir-bien-dans-leur-college\\_873546.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/54/6/depp-ni-2017-17-30-94-pour-cent-des-collegiens-declarent-se-sentir-bien-dans-leur-college_873546.pdf)

[https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF\\_FRANCE\\_violences\\_scolaires\\_mars\\_2011.pdf](https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf)

2 : Enquêtes sur les violences faites aux femmes :

[https://www.ined.fr/fichier/s\\_rubrique/25953/538.population.societes.2016.novembre.fr.pdf](https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/25953/538.population.societes.2016.novembre.fr.pdf)

[https://inhesj.fr/sites/default/files/ondrp\\_files/publications/pdf/note\\_12.pdf](https://inhesj.fr/sites/default/files/ondrp_files/publications/pdf/note_12.pdf)

<http://stop-violences-femmes.gouv.fr/les-chiffres-de-reference-sur-les.html>

<http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/9789241564625/fr/>

3 : Autres rapports

<https://www.inegalites.fr/Les-inegalites-entre-les-femmes-et-les-hommes-en-France>

<http://www.education.gouv.fr/cid55897/refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-a-l-ecole-rapport-d-eric-debarbieux.html>

<http://www.santepubliquefrance.fr/Actualites/Sante-des-collegiens-en-France-nouvelles-donnees-de-l-enquete-HBSC-2014>

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/ONS/49/4/ONS-Les-sanitaires-dans-les-ecoles-elementaires\\_391494.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/ONS/49/4/ONS-Les-sanitaires-dans-les-ecoles-elementaires_391494.pdf)

## Quelles définitions retenir ?

Ce lexique, sauf en ce qui concerne le concept de gynophobie, a été rédigée par Arnaud Alessandrin et Johanna Dagorn

### La « gynophobie » en débat

La sagesse des nations, et la twittosphère (ce qui est la même chose en plus moderne) disent que « la vie est faite de rencontres », voire dans sa version appli de « belles rencontres ». Eh bien, on ne peut pas dire que ma première rencontre avec Lisa Azuelos, pour qui ce rapport est écrit, ait été une rencontre simple. Puisqu'elle s'est déroulée sur fond d'un désaccord profond avec le concept de « gynophobie » qu'elle propose avec la création de son « Observatoire de la Gynophobie »... Lisa et son observatoire souhaitent en effet que l'Observatoire de la Violence à l'École et moi-même fassions un rapport sur les « violences gynophobes à l'école ».

Comme nous sommes tous deux des *digital immigrants* cela s'est fait par mail, Pas question, rétorquais-je aussitôt ! Qu'est-ce que c'est que ce concept nouveau qui obscurcit encore un peu plus les combats contre les violences faites aux femmes, et risque de passer pour un nouveau snobisme ? Qu'est-ce que c'est que ce mot qui fleure la deuxième, voire la première vague du féminisme en isolant les combats féministes des dominations diverses et « intersectionnelles » qui refusent d'isoler le combat pour les femmes des autres dominations subies, celles du racisme et de l'homophobie, de la transphobie et des dominations économiques ? Pour moi l'expression « violences sexistes » suffit largement à nommer la « gynophobie » et il faut bien le dire, je n'en concevais pas très bien l'utilité. J'avais même peur que ce ne soit qu'une prise de position, c'est-à-dire de pouvoir dans un champ déjà largement balayé par des militantismes parfois convergents, et parfois divergents, par le débat vif entre *women's studies* et *gender's studies* par exemple. Pour faire un peu le philosophe je dirai simplement que tout champ sémantique est un champ de pouvoir, parcouru de diverses forces : le pouvoir de nommer est redoutable.

Mais précisément, en quoi le mâle blanc sexagénaire et présumé hétérosexuel que je suis devait-il s'arroger ce pouvoir de nommer ou de ne pas nommer un phénomène dont je ne suis pas victime a priori (et l'on verra dans le cours du rapport combien cet a priori est une erreur profonde) ? Et refuser cette appellation n'était-ce pas aussi courir le risque de vouloir à tout prix maintenir cet avantage « méthodologique » qui serait le signe du savoir masculin de l'universitaire que je suis ?

Mais nous sommes d'abord des militants d'une cause. Alors oui, voici ce nouveau concept proposé (Merci Laure Gomez Montoya pour ce développement)



## Gynophobie

Le mot gynophobie est né d'un constat sans appel : il n'existe pas, en France ni dans le monde, de terme neutre et unique pour caractériser l'ensemble des offenses qui sont faites aux femmes. Tant qu'on ne la nomme pas, la gynophobie ne peut être révélée.

LES MOTS ACTUELS COMME MISOGYNIE OU SEXISME ne permettent pas d'englober l'ensemble des atteintes faites aux femmes. Est-il possible de qualifier de sexiste une excision ou l'enlèvement d'une centaine de jeunes écolières au Nigeria ? Peut-on qualifier de misogynne une discrimination salariale ? Ces deux mots, bien qu'utiles et rattachés à des combats historiques essentiels, semblent aujourd'hui trop forts ou trop faibles, trop politisés ou galvaudés ou souffrant d'un usage qui n'a plus grand-chose à voir avec leur sens premier.

LA GYNOPHOBIE peut être définie comme l'hostilité, explicite ou implicite, envers les femmes parce qu'elles sont femmes. Les Nations Unies définissent la violence à l'égard des femmes de la façon suivante « tous les actes de violence dirigés contre le sexe féminin, et causant ou pouvant causer aux femmes un préjudice ou des souffrances physiques, sexuelles ou psychologiques, y compris la menace de tels actes, la contrainte ou la privation arbitraire de liberté, que ce soit dans la vie publique ou dans la vie privée ».

SONT CONSIDÉRÉS PAR LES NATIONS UNIES COMME DES VIOLENCES FAITES AUX FEMMES ›  
les inégalités salariales

- › toutes les inégalités liées au genre
- › les agressions sexuelles
- › le harcèlement
- › le trafic sexuel
- › le déni du droit à l'éducation
- › les mutilations génitales et l'excision
- › les crimes d'honneur et crimes liés à la dot
- › les violences structurelles car une fille est une fille (ne pas pouvoir posséder de terre, être moins bien nourrie, éduquée, etc.)

Le mot « gynophobie » présent dans la langue française mais tombé en désuétude, peut porter ce projet. Parce qu'il ne contient pas le poids des combats antérieurs, il peut structurer et transcender à

lui seul la majorité, sinon l'ensemble des parties prenantes. Ce mot étant sans passé ni passif, il est plus aisé de lui construire un avenir et de lui faire mener un combat.

## Homophobie

L'homophobie renvoie à l'hostilité envers des personnes qui se définissent comme homosexuelles ou qui sont supposées l'être. Le mot « homophobie » a été employé pour la première fois aux Etats-Unis en 1971 et n'est apparu dans les dictionnaires de langue française qu'à la fin des années quatre-vingt-dix (Borrillo, 2000). De l'injure au coup, du vol au viol, des railleries au harcèlement, du déni à l'invisibilisation, de l'homophobie institutionnalisée à l'homophobie intériorisée, les facettes de cette dernière se déclinent à travers un spectre de violences aux nuances plus ou moins explicites, qui marquent la construction identitaire et la socialisation des personnes concernées (Dayer, 2010).

D'une part, l'exclusion produite se décline sous différentes formes comme la lesbophobie (ciblant les lesbiennes), la gayphobie (ciblant les gays), la biphobie (ciblant les personnes bisexuelles) ainsi que la transphobie (ciblant les personnes trans\*) - qui ne réfère pas à l'orientation sexuelle et/ou affective mais à l'identité de genre notamment ou l'intersexisme (à l'encontre des personnes intersexes). Le terme d'homophobie pose problème car il réfère à la peur (phobie) du semblable (homo). De plus, la notion de phobie est inadéquate en regard des manifestations de haine qui incitent aux châtiments et qui déploient une extension politique (Bastien-Charlebois, 2011).

Afin de dépasser ces écueils, le concept d'hétérosexisme permet d'articuler les différents niveaux en jeu et de souligner qu'il s'agit d'une idéologie, partant en l'occurrence du principe que tout le monde est a priori « hétéro ». Cette matrice discriminante ne se contente pas de hiérarchiser les sexualités - valorisant l'hétérosexualité au détriment de toute autre forme de sexualité - mais instaure également une hiérarchisation entre les sexes et plus largement entre les codes construits du masculin et du féminin. En tant que système de vision et de division de l'ordre social, par l'utilisation de la conjugalité et de la maternité, l'hétérosexisme reconduit la domination masculine (Tin, 2003). Il vise ainsi plus généralement tout individu qui déroge aux normes de sexe, de genre et de sexualité (Dayer, 2014), en vigueur dans un contexte.

D'autre part, le concept d'hétérosexisme présente aussi un intérêt politique :

« Tandis que la psychologie nous renvoie à la singularité de la question homosexuelle, et des rejets que suscite l'homosexualité, l'idéologie nous permet d'articuler ensemble différentes inégalités. [...] Pensée comme hétérosexisme, la question de l'homophobie engage non seulement à une réflexion

sur l'ordre sexuel (des sexes et des sexualités), mais aussi plus largement [...] elle ouvre sur des politiques et des lois antidiscriminatoires » (Fassin, 1999). Cette perspective permet ainsi d'articuler notamment racisme, classisme (discrimination fondée sur l'origine sociale) et hétérosexisme.

Selon le code Code Pénal (article 225-1) :

« Constitue une discrimination toute distinction opérée entre personnes (...) à raison de leur sexe, de leurs mœurs, de leur orientation sexuelle ».

Ainsi, depuis 2004, les sanctions encourues peuvent atteindre trois ans d'emprisonnement et 45.000 euros d'amende. Le Code du Travail interdit lui aussi toute forme de discrimination à l'égard d'un salarié en raison de son orientation sexuelle (article L 1132-1). Enfin, la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité) avait souligné la nécessité de lutter contre les discriminations homophobes en préconisant notamment de punir la provocation à la haine, à la violence et à la discrimination mais aussi l'injure commise publiquement envers une personne ou un groupe de personnes en raison de leur sexe, leur orientation sexuelle ou leur handicap. Les peines maximales pour injure homophobe sont de six mois de prison et 22 500 euros d'amende.

Selon le rapport 2013 de SOS Homophobie, 44% des plaintes pour homophobies enregistrées en 2012 renvoient à des insultes, 16% à des discriminations et 8% à des agressions physiques. Près de la moitié des agressions ont lieu dans l'espace public (48%) et sont commises par des hommes (81%) contre d'autres hommes (68%). Internet, le monde du travail, les services de santé ou les commerces restent des lieux d'exercice de l'homophobie. Néanmoins, comme le rappelle D. Borillo, la gayphobie, la lesbophobie et la biphobie constituent des situations d'homophobies spécifiques (2000). Ainsi, les lesbiennes seront plus confrontées au harcèlement, alors que les gays sont plus souvent victimes d'agressions physiques. On retrouve ici les problématiques croisées du sexisme, de l'homophobie et de la masculinité.

Dans leur Sociologie de l'homosexualité, S. Chauvin et A. Lerch (2013) rappellent que l'homophobie renvoie également à la « peur du pervers invisible ». Les auteurs distinguent aussi différentes logiques du discours hétérosexiste :

1- le prisme religieux, 2- la préservation de l'ordre symbolique 3- la peur du communautarisme.

Ces différents fronts de discriminations et d'empêchements sont traduits par l'enquête 2005 de l'INPES qui laisse apparaître que plus de 10% des homosexuels ont déjà pensé au suicide (contre 5% des hétérosexuels).

## Discriminations

Si la notion de diversité résonne, c'est qu'elle tente parfois de rompre certains rouages de la discrimination, notamment dans une perspective de « visibilité » des publics minorisés et discriminés. Il existe plusieurs manières de définir la discrimination. Elle peut être envisagée selon l'aspect légal et juridique, et/ou d'un point de vue des personnes concernées et des systèmes. Si le poids de l'histoire est un élément majeur, les lois contemporaines, tout comme l'absence de loi, permettent aussi de les définir. Dès lors, la discrimination est définie, selon le HCI (Haut Conseil à l'Intégration) comme « action conduisant -à une situation de départ identique- à un traitement défavorable [...] qu'une intention discriminante soit à l'origine ou non de cette action ». La loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations, insiste alors sur les motifs reconnus. Il en existe 22 à ce jour, comme par exemple le sexe, l'origine ethnoraciale, le nom, le lieu de résidence, les mœurs, l'orientation sexuelle, l'identité de genre, l'état de grossesse et de santé, les opinions politiques etc... Mais cette loi délimite aussi les domaines d'actions du droit comme par exemple l'accès à l'emploi, la carrière, le logement, les soins, les services publics et privés ou l'éducation. Aujourd'hui, la discrimination est condamnable de 5 ans d'emprisonnement et 75 000 euros d'amende. Il convient de différencier toutefois les discriminations intentionnelles et non-intentionnelles, qui font varier la gravité de la peine, et les discriminations directes, indirectes ou positives, lesquelles sont des dispositifs restreints à des actions et des publics ciblés, de manière compensatoire. Les discriminations, par leur effet de sélection, invisibilisées des publics, les éloignent de postes ou de services et, en négatif, les cantonne à des espaces (géographiques ou professionnels) limités. C'est pourquoi une autre lecture des discriminations est envisageable, une lecture sociologique, relative aux phénomènes qui les produisent et aux conséquences qu'elles peuvent avoir sur les individus. Trois perspectives se font jour. Premièrement, une analyse du phénomène discriminatoire dans ses dynamiques, que sont notamment les stéréotypes ou les préjugés. Un stéréotype est, selon Leyens, une « croyance partagée concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes » (2006). Ce qui différencie le préjugé de ce stéréotype c'est d'une part sa dimension fortement évaluatrice, hiérarchisante, et d'autre part son aspect moins diffus, mieux verbalisé. Mais c'est dans l'alliance des stéréotypes et des préjugés que l'on peut, en partie, expliquer le phénomène discriminatoire. Deuxièmement, une analyse des discriminations dans ses fondations. Les « dominations » systémiques, les répétitions de l'Histoire et leurs répercussions actuelles, sont autant d'interprétations qui tendent à démontrer la dimension globale et imbriquée des discriminations au système de classe, de race, de sexe etc... Dans cette perspective, les notions de

sexisme ou de racisme trouvent une épaisseur particulière. Enfin, une troisième lecture sociologique s'intéressera aux conséquences sur les individus, aux subjectivités et aux émotions. Aucun des trois éclairages n'omet cependant de souligner les résistances déployées par les acteurs pour lutter contre les discriminations, car là est la spécificité de l'exclusion commise : elle n'est jamais totalement vécue comme une fatalité.

## Genre

Lorsqu'on parle de diversité, la notion de parité et de diversité de genre s'efface parfois au bénéfice des questions ethno raciales. Pourtant, l'une des catégories ne va pas sans l'autre. Mais qu'est-ce que le genre ? « Le genre est un arsenal catégoriel qui classe » « en ce que les valeurs portées par le pôle masculin sont considérées comme supérieures à celles portées par l'autre pôle » selon l'anthropologue François Héritier (2010). La chercheuse Marie-Joseph Bertini complète : « Le genre (ce que l'on entend par féminin et masculin) peut être défini comme l'ensemble construit des rôles et des responsabilités sociales assignées aux femmes et aux hommes à l'intérieur d'une culture donnée à un moment précis de son histoire » (2006). Cette socialisation différenciée et hiérarchisante nous donne des indications sur ce que n'est donc pas, en creux, le genre, c'est-à-dire ni une donnée purement biologique, ni une évidence historique, ni même une norme fixe (socialement comme individuellement). Toutefois, un certain nombre de normes de genre ne cessent de se répéter (avec plus ou moins de succès dans l'histoire et des individus ciblés) : l'idée d'une différence fixe entre des catégories (Femmes / Hommes), l'idée d'une naturalité des catégories, l'idée d'une inégalité justifiée entre les catégories (ce que l'on nomme le patriarcat) et l'hétérosexualité comme normes répétées. Lorsque ces normes ne sont pas respectées, il s'abat bien souvent sur les individus une « police de genre », c'est-à-dire des sanctions face à la transgression (Alessandrin et Bellebeau, 2014). Il existe donc à cet égard des inégalités et à des discriminations genrées que l'on retrouve dans les carrières des femmes, dans le partage des tâches ménagères, dans les orientations scolaires (Dagorn, 2016) ou dans les rôles publics incarnés par les femmes comme les hommes. On dit bien d'ailleurs que le masculin l'emporte sur le féminin ! Enfin, le genre est aussi relatif à la notion d'identité. C'est d'ailleurs ce que l'on nomme « l'identité de genre » et qui, selon les principes de Jogjakarta, « est comprise comme faisant référence à l'expérience intime et personnelle de son genre profondément vécue par chacun, qu'elle corresponde ou non au sexe assigné à la naissance, y compris la conscience personnelle du corps (qui peut impliquer, si consentie librement, une modification de l'apparence ou des fonctions corporelles par des moyens médicaux, chirurgicaux ou autres) et d'autres expressions du genre, y compris l'habillement, le discours et les manières de se conduire » (2007). C'est en ce sens que Marie Joseph Bertini écrit que « les attitudes et les comportements inhérents au genre font l'objet d'un long

apprentissage et sont donc susceptible d'évoluer » (2006). Dans sa célèbre phrase, la philosophe américaine Judith Butler résume cela de la sorte : le genre est « une pratique d'*improvisation* qui se déploie à l'intérieur d'une *scène de contrainte* » (2006).

## Identité de genre

L'individu travaille continuellement à sa construction identitaire, tant du point de vue corporel que narratif, dans les récits qu'il fait de lui et dans les différents contextes sociaux qui le fabriquent et le contraignent. L'identité est donc le produit, double, d'une identification par et pour soi, et d'une identification par autrui. Dans ces échanges, persiste du jeu. C'est pourquoi dans l'ensemble des identifications à l'œuvre, celles relatives au genre sont susceptibles d'être modifiées sous l'effet conjugué des choix individuels et des possibilités matérielles du changement.

Les principes de Jogjakarta formulent une définition claire de l'identité de genre :

« L'identité de genre est comprise comme faisant référence à l'expérience intime et personnelle de son genre profondément vécue par chacun, qu'elle corresponde ou non au sexe assigné à la naissance, y compris la conscience personnelle du corps (qui peut impliquer, si consentie librement, une modification de l'apparence ou des fonctions corporelles par des moyens médicaux, chirurgicaux ou autres) et d'autres expressions du genre, y compris l'habillement, le discours et les manières de se conduire. »

Dans cette définition, la notion de « conscience personnelle du corps » ne renvoie nullement à un choix pur ou à un agir vide de contraintes. Le genre est toujours situé entre un mouvement d'innovation, des adaptations, et un mouvement de contrainte. La notion d'identité de genre ne nie pas les normes puisqu'elle naît sous l'effet de la contrainte du genre. Cependant elle questionne le devenir de ces assignations de genre dans une prise en compte des subjectivités individuelles, de leurs dimensions intimes.

Autre élément important : l'identité de genre renvoie immédiatement aux technologies de genre qui, pour reprendre Teresa De Lauretis sont, en même temps qu'elles s'emploient, soumises à une déconstruction (cf : entrée « technologie de genre »). De plus, si le mot d'identité de genre met l'accent sur la notion « d'identité », celle-ci ne peut être appréhendée de manière fixe et stable. Au contraire, elle prend forme tout au long de la vie, et ce de manière non linéaire, pouvant laisser apparaître des disruptions, des incertitudes ou des réévaluations individuelles.

Enfin, si la notion d'identité de genre souligne son universalité (tout le monde a une identité de genre), elle manifeste dans un même instant la différence de traitement entre des identités

encouragées et des identités réprimées. En effet, on ne psychiatrisera pas les technologies de genre « cisgenre » (qui associent sexe et genre, celles des femmes féminines par exemple) telles que les implants mammaires, alors qu'on psychiatrisera, qu'on suspectera, les demandes de transition, et ce peu importe les formes prises par ces demandes. Pour ainsi dire, dans l'éventail des identités de genre, toutes ne sont pas traitées de la même manière, ce qui laisse place à des discriminations et des maltraitements. De ce point de vue, la notion d'identité de genre se décline dans les champs militants comme juridiques, notamment dans l'optique de défendre les personnes trans des discriminations auxquelles elles sont confrontées.

### Normes de genre

Si les transgressions de genre sont sanctionnées, c'est qu'elles enfreignent un certain nombre de normes de genre. En observant les outsiders du genre, il nous est possible de définir les contours de ces normes, des règles, qu'on nous intime de respecter.

Les normes de genre renvoient à toutes les formes de genre, de sexe et de sexualité répétées et/ou imposées (par des lois, des protocoles ou une « police de genre », cf. cette définition) qui ont été construites et cristallisées autour de quatre logiques puissantes.

On peut lister :

L'hétérosexualité comme norme naturalisée.

Le patriarcat comme régime de légitimation des rapports de sexes.

La binarité et la hiérarchisation des genres, des sexes et des sexualités.

La fixité des identités de genre et de sexe.

Si la différence socialement établie entre homme et femme se présente comme une donnée anthropologique (que nous discuterons plus loin), notons que celle-ci prend des formes différentes selon qu'elle soit liée à des croyances religieuses ou bien qu'elle soit fondée en nature. Dans un premier cas, l'ordre patriarcal sera issu d'une logique « cosmologique ». Dans l'hypothèse d'une création naturelle des normes de genre, la logique fait prévaloir le sexe biologique sur le rôle social. Imposées, répétées, les catégories de genre et de sexe finissent par se correspondre avec l'appui du discours de la science et/ou d'institutions. La hiérarchie homme/femme perd alors en relativité pour s'établir en vérité absolue. On passe ainsi d'une vérité cosmologique sur les corps à une vérité fondée en nature, difficilement perturbable. En effet, pour être légitimée, la notion de « différence des sexes » est présentée comme une « observation » de la nature, elle est dite « descriptive ». Ici, la différence

biologique entre « hommes » et « femmes », intervient par le recours à la nature comme justification a posteriori, de la différenciation et de la hiérarchisation sociale des genres. (Detrez, 2002).

Enfin, puisque cela ne suffit pas, elle s'appuie sur un arsenal de sanctions (juridiques ou symboliques) pour être préservée. Cette juxtaposition serrée des modes de légitimation des hiérarchies et des inégalités est aujourd'hui discutée. Toutefois, il convient de noter que l'augmentation tendancielle des droits des minorités n'assure en rien un affaiblissement général des normes de genre qui continuent à traquer les transgressions et à normer les corps.

### **Stéréotypes sexistes**

Le terme « stéréotype » a été utilisé pour la première fois en sciences sociales par Walter Lippman (1922). Bien qu'il n'en ait pas fourni une définition à proprement parler, il a permis l'émergence du concept de stéréotype social. Lippman a choisi cette expression pour désigner un mécanisme de perception construit par l'individu pour exprimer les valeurs et les croyances du monde social qui l'entoure, afin de le simplifier. Le sentiment selon lequel ces valeurs soient attribuées « naturellement » aux groupes a notamment été développé par Georges Schadron qui a montré que :

« La croyance en l'existence d'une « essence » du groupe concerné, rend celui-ci donc jugeable [...] il est alors possible d'attribuer des caractéristiques au groupe ».

nous définirons le stéréotype comme une construction sociale de la réalité, au sens de Peter Berger et Thomas Luckmann (1987) : les schémas, les typologies, les signes que nous utilisons, ne proviennent pas de chacun d'entre nous, mais du collectif dont nous faisons partie. En projetant notre propre expérience vers les autres, nous interprétons leurs actions. Or, ces représentations mènent la vie dure aux groupes à l'égard desquels l'environnement social est discriminant : les femmes, les homos, les bi, les trans.

Par exemple, l'humour sexiste fige une idée irrationnelle selon laquelle leur couleur de cheveux influencerait l'intelligence des femmes, les blondes seraient plus bêtes que les autres. Dans un autre registre, les insultes « Pédé » ou « Enculé », reliées à la décision contestée d'un arbitre de foot ou à l'erreur de conduite d'un automobiliste, induisent une image dégradante des homosexuels. Ces représentations s'inscrivent sinueusement dans des adages bien connus « femme au volant, mort au tournant » et rendent légitime des préjugés discriminants sous couvert qu'ils s'inscrivent dans le langage courant. De fait, il est important de signifier combien les stéréotypes sont omniprésents, que ce soit dans la publicité, les contes pour enfants, les magasins de jouets, les magazines. Or, si les stéréotypes de genre orientent certains comportements, telle l'attribution sexuée des tâches



domestiques, ils en interdisent implicitement d'autres. Aussi, peu de garçons s'orientent vers une carrière de sage-femme. De manière générale, les hommes s'excluent des métiers du care alors que leurs profils sont recherchés par le secteur-médico-social. Car, c'est aux filles que sont attribuées les qualités liées au soin à autrui. Aussi, l'auto-censure est non-seulement une conséquence de l'intériorisation des stéréotypes mais en devient la cause en maintenant une absence réelle de certaines catégories de la population dans des secteurs traditionnellement occupés par l'autre catégorie.

### Transphobie

La transphobie est une discrimination à l'encontre des personnes transidentitaires. Reconnue depuis juillet 2012 dans le droit français, la transphobie recouvre différentes réalités. Nous distinguerons une transphobie « directe », découlant immédiatement d'un rejet de la transidentité et une transphobie « indirecte » mettant en scène des allants de soi cisgenres en défaveur des trans (sans pour autant que la transidentité soit connue). Ces deux figures de la transphobie pourraient être nommées « relationnelles » et portent sur l'ensemble des mots et des représentations quotidiennes dans un monde cisgenre (non-trans). Mais il faudrait souligner un autre type de transphobie, « institutionnelle » celle-ci, et qui, en limitant l'accès au changement d'état civil et aux opérations remboursées, rend vulnérables l'ensemble des personnes souhaitant faire une transition selon leurs propres modes de transition (chirurgicale, hormonale, nominale, etc.). Il faudrait ajouter à cela deux dimensions centrales dans la production de la transphobie : la « maltraitance théorique », c'est-à-dire la transphobie inscrite dans les définitions et articles scientifiques ainsi que la « maltraitance médiatique » qui solidifie des représentations stéréotypées des personnes trans

### Violences de genre / violences sexistes :

Les violences de genre correspondent à l'attaque d'un individu en raison de son appartenance à l'un ou l'autre sexe, ou sa non-conformité aux rôles socialement attribués à son sexe. Les violences de genre sont présentes dans toutes les sociétés. Même si certaines d'entre elles sont marquées par des modalités de vie genrée très spécifiques (Cf. entrée Genre et anthropologie). Elles ne peuvent donc se réduire à des responsabilités individuelles puisqu'elles s'incarnent également dans des phénomènes de groupes constituant des moments d'appropriation de son propre genre au détriment d'autrui. En ce sens, nous incluons ici toutes les violences de genre, car elles peuvent se produire aussi contre des garçons auxquels sont attribuées des caractéristiques du genre féminin. L'utilisation du terme « genre » permet ainsi de comprendre ces violences de manière plus globale en tant qu'oppression du genre et pas seulement oppression des filles (Agostini, 2009). Comme le racisme, le sexisme renvoie au fait

d'inscrire dans des rapports hiérarchiques de domination, une différence perçue : ici entre le masculin et le féminin.

Il existe diverses formes de violences de genre :

Des violences verbales : ce sont tous les mots employés pour dévaloriser les filles, les femmes, et les personnes LGBT notamment. « Au commencement, il y a l'injure » écrit Didier Eribon dans ses *Réflexions sur la question gay* (1999). Les mots alors ont ce « pouvoir de blesser » (Butler, 2004) de telle sorte qu'ils initient des expériences souvent violentes, y compris lorsque ces mêmes insultes sont banalisées et relayées dans la société.

Des violences physiques : ce sont toutes les formes de coups, d'agressions où l'on s'en prend physiquement à la personne. C'est la forme de violence la plus visible (en France, par exemple, une femme sur dix est victime de violence en couple selon l'enquête ENVEFF, enquête nationale sur les violences envers les femmes en France, de 2000).

Des violences psychologiques : insultes, critiques, dévalorisations, humiliations, menaces... Elles sont difficilement perceptibles, comme dans le cas du harcèlement à l'école. Pourtant, c'est la violence psychologique qui précède toujours les violences physiques. C'est pourquoi ce type de violence est également reconnu par le législateur.

Des violences économiques : il s'agit de priver la personne de revenus afin de la rendre dépendante économiquement. Ce type de violences est très présent dans les violences de couple où il s'agit de rendre la femme dépendante de son mari. Ainsi elle devient non seulement financièrement dépendante mais aussi psychologiquement et socialement vulnérable

Des violences sexuelles : une agression sexuelle est constituée par toute atteinte sexuelle commise avec violence, contrainte, menace ou surprise. Article 222-22 du code pénal. La loi distingue le viol des autres agressions sexuelles. Le viol est un crime, il suppose un acte de pénétration sexuelle. Les autres agressions sexuelles (sans pénétration sexuelle) sont considérées comme des délits. Pour autant, une grande majorité des viols sont requalifiés en délit. La loi du 5 août 2013 a aggravé la peine encourue pour l'agression sexuelle autre que le viol sur un mineur de moins de 15 ans. Elle est portée à 10 ans d'emprisonnement et 150 000 euros d'amende.

Les violences symboliques : elles sont perceptibles dans les rapports de domination, sont aussi le fait des victimes elles-mêmes étant parfois dans le déni de la violence.

Le cadre légal est à cet égard très important, car il permet de s'extirper de l'immédiateté de l'action et d'accorder à la victime la reconnaissance qui lui est nécessaire, comme c'est par exemple le cas pour les violences sexuelles. Il reste néanmoins actuellement assez difficile de reconnaître les autres formes de violences de genre, qui, en dehors des critères de discriminations, ont un contour flou et subjectif. Un espoir se fait jour avec la distinction par le droit entre « violence » et « harcèlement ». On peut harceler une personne en raison de son sexe, de son identité de genre ou de son orientation sexuelle. D'ailleurs, en milieu scolaire, l'identité de genre est la seconde cause de harcèlement, après l'apparence physique (Meyer, 2005).


Enfin, les violences de genre sont à relier notamment aux représentations entre les hommes et les femmes qui se forgent dès la prime enfance. La valorisation des stéréotypes de genre masculins (recherche de la performance, virilité...) et féminins (discrétion...), associés culturellement au sexe, est intériorisée dès le plus jeune âge. De ce fait, les garçons peuvent affirmer leur appartenance au genre masculin par des violences verbales (insultes homophobes et/ou sexistes). Ces violences sont répétées collectivement et peuvent s'inscrire durablement. C'est pourquoi prendre en compte le phénomène dans son intégralité (non seulement les victimes mais également les témoins) exige et permet une prise de conscience collective.

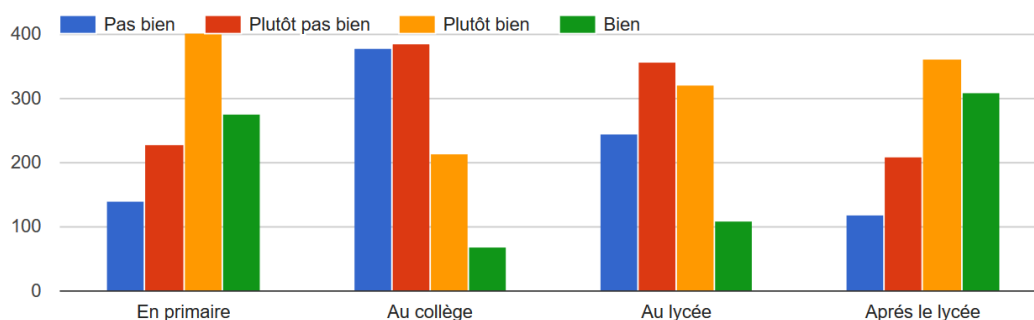
## Annexe : SANTE SCOLAIRE LGBTI<sup>74</sup>

### 1- Si vous avez rencontré des problèmes à l'école en avez-vous parlé (à des proches, des ami.e.s, de la famille, du personnel scolaire...)?

En avez-vous parlé ?	PANSEXUEL.LE.S / QUEERS	HOMOSEXUEL.LE.S	HETEROSEXUEL.LE.S (PERSONNES TRANS HETEROSEXUEL.LE.S)	BISEXUEL.LE.S
OUI	24%	54%	42%	52%
NON	76%	46%	58%	48%

### 2- Le collège comme lieu de tension des discriminations LGBTIphobes

Au cours de votre scolarité, comment vous êtes-vous personnellement senti ? 



### 3- Une difficulté accrue pour les personnes trans et intersexes

Au cours de votre scolarité comment vous êtes-vous sentis	Bien	Pas bien	Plutôt bien	Plutôt pas bien	TOTAL
Trans* et Intersexes	4%	51%	10%	35%	100%

- Moins de 9% des LGBTI qui ont été discriminé.e.s à l'école en ont parlé aux adultes présents dans l'établissement.

<sup>74</sup>« Sante LGBTI » (Alessandrin et Dagorn dir., avec Anita Meidani, Gabrielle Richard et Marielle Toulze). 1.147 réponses recueillies de Juin à Septembre 2017)



## Annexe : Un exemple de projet en collège

Collège Roland Garros Saint-Germain-lès-Arpajon

**Bilan de l'association Paroles de Femmes 91**

**Collège Roland Garros (2015 / 2016)**

L'association Paroles de Femmes mène un programme de prévention des comportements et violences sexistes et est intervenue cette année auprès des élèves du collège Roland Garros suite à une demande formulée par la conseillère principale d'éducation, Madame **Joly**, et l'infirmière de l'établissement, Madame **L'Hostis**.

Au cours d'une réunion de préparation, il a été convenu de mettre en place des actions de sensibilisation en direction des classes de 6<sup>e</sup> en fonction de l'ambiance des classes, et des comportements et discours repérés. Le choix des thématiques s'est fait en concertation avec la CPE et l'infirmière : les préjugés, les stéréotypes, les discriminations, les relations entre les filles et les garçons, la mixité et l'égalité.

Voici le bilan des actions.

### **I. Présentation de l'action de prévention**

#### **A- Résumé des interventions**

- **Période** : mars à avril 2016
- **Classes** : 5 classes de 6<sup>ème</sup>
- **Nombre de personnes sensibilisées** : 129 élèves (70 filles et 59 garçons)
- **Durée** : 2 séances de 2 heures par classe soit 20 heures
- **Modalités d'intervention** : en demi-groupe de 8 à 12 élèves environ
- **Intervenant.e.s** : Florine GRELIER et Elodie DUCOURET (salariées), Catherine BOURDONCLE,

Marie-Odile LINARD, Max RAYNAUD et Nicole CREPEAU (membres de l'association en soutien lors des interventions)

#### **B- Objectifs du projet de prévention**

- Mettre à distance les clichés et analyser les messages sexistes véhiculés par la société de consommation (publicités, jeux vidéos, émissions télévisées, magazines),
- Amener les élèves à questionner leurs représentations du féminin et du masculin et réfléchir sur leur lien avec les comportements violents,

- Amener les filles et les garçons à discuter ensemble sur les notions de respect, de tolérance, de différence et de liberté afin d'améliorer la connaissance qu'ils ont les uns des autres.
- Aborder la thématique de la violence, discuter des conséquences de celle-ci pour ne plus la banaliser.

### **I. Les outils et supports pédagogiques**

Afin de permettre des échanges riches et amener les jeunes à réfléchir ensemble, les intervenantes ont proposé différents supports :

- Un **brainstorming** sur le féminin et le masculin pour favoriser le recueil des représentations.
- Un **photo-langage** afin de permettre aux élèves de s'exprimer sur les images véhiculées au sein de la société, notamment à travers les médias.
- Le **débat mouvant** sur le partage des tâches domestiques, les métiers, la violence, l'homosexualité...
- Des **cartes situations** sur des moments de vies qui concernent directement les élèves (amitié filles-garçons, violences à l'école, relations au sein de la famille...). Cela permet d'aborder les difficultés que peuvent rencontrer les élèves, de proposer des solutions et de mieux connaître les personnes ressources.
- Des **débats** tout au long des séances.

### **III. Résumé des interventions**

Les interventions se sont déroulées en deux séances. La première avait pour but d'entamer une réflexion sur les préjugés sexistes et sur leurs propres représentations. La deuxième permettait de les questionner sur les problématiques rencontrées au quotidien dans les relations filles/garçons et de chercher collectivement des réponses à leurs questionnements.

Les thématiques abordées lors de ces séances avec les élèves de 6<sup>ème</sup> ont permis d'ouvrir un espace de parole encadré sur des sujets relativement peu questionnés par ailleurs. Elles permettent d'être au plus proche de leurs préoccupations et d'aborder plusieurs aspects des relations entre les filles et les garçons.

#### ***Une 1<sup>re</sup> séance afin de s'interroger sur les stéréotypes et les inégalités***

Par le biais de différents outils pédagogiques, les élèves ont réfléchi et échangé sur la construction sociale des filles et des garçons.

En partant d'un brainstorming sur le féminin et le masculin, nous avons pu faire ressortir les représentations sociales qui existent sur les femmes et les hommes. Nous avons amené les élèves à réfléchir sur les stéréotypes, les inégalités, l'éducation différenciée entre filles et garçons ainsi que ce

qui les caractérise biologiquement. Les discussions ont permis d'aborder divers sujets tels que les discriminations, les activités genrées, l'image des femmes et des hommes dans les médias, l'homosexualité...

Une large partie de la séance a été consacrée à des échanges autour des mots que les élèves ont écrits pour définir « le féminin » et « le masculin ». Les mots tels que « **idées reçues** » ou « **préjugés** » ont rapidement émergé dans les échanges. A partir de ces réflexions, nous avons pu discuter du partage des tâches domestiques, de la puberté, du harcèlement de rue ou encore du viol selon les groupes. Il a été difficile dans certains groupes de poser les termes concernant le sexe biologique, cela est souvent tabou pour eux.elles.

Selon les groupes, les discussions ont pu être différentes. Dans certains groupes, nous avons passé davantage de temps sur la définition et le cadre légal des discriminations en abordant les 20 critères prohibés par la loi. Dans ce cadre, un parallèle a pu être fait par les élèves entre le fonctionnement du sexisme et du racisme. Il y a également eu des discussions sur les métiers « d'hommes » et « de femmes » ou encore sur l'importance des goûts et des choix pour lutter contre les stéréotypes : « *on fait ce qu'on aime, qu'on soit un garçon ou une fille, par exemple si on aime le foot on fait du foot, si on aime le basket on fait du basket* ».

Finalement, le brainstorming nous a permis d'aborder et de définir avec les élèves : **les préjugés, les stéréotypes, le sexisme, les discriminations, les violences, les inégalités, le partage des tâches, l'égalité.**

Nous avons conclu ce brainstorming avec les élèves sur la notion d'**égalité**, mais aussi sur la distinction entre **l'inné et l'acquis, le sexe biologique et le sexe social.**

La deuxième partie de la séance était consacrée à un débat mouvant, afin que **les élèves prennent position et discutent entre eux sur différents sujets autour du sexisme** et des relations entre les filles et les garçons. Nous avons échangé notamment sur **les métiers** « pour les femmes » et les métiers « pour les hommes », en évoquant l'importance d'apprendre et de se former pour n'importe quel métier. Cela a permis d'amener les élèves à comprendre que le choix d'un métier n'a rien à voir avec le fait d'être une fille ou un garçon, mais que cela dépend de nos choix et de l'apprentissage. Des débats ont également eu lieu sur le partage des tâches, sur l'amitié filles-garçons, la violence ou encore l'« instinct maternel ».

### ***Mises en situation sur les relations filles-garçons***

Cette deuxième séance a permis aux élèves de s'exprimer sur des images et des situations concrètes. Les cartes situations notamment leur ont permis de discuter entre eux de situations du quotidien (au collège, dans la cour, à la maison...) et ensuite de les mettre en scène.



La séance a démarré par un photolangage. Cet outil permet d'utiliser les images comme médiation vers le langage. Ici, il s'agit de prendre conscience de la différence faite quand il s'agit de représenter les femmes et les hommes ainsi que des préjugés utilisés afin de les représenter.

Les élèves ont choisi leur(s) image(s) en expliquant pourquoi, puis des discussions collectives ont suivies. Il y a eu des échanges et des réflexions sur **les représentations des femmes et des hommes dans les publicités**. Nous avons notamment pu échanger sur les représentations des corps et sur le sexisme présent au sein des publicités. Cet outil a également permis de discuter de **l'égalité dans les activités et les sports** (notion de choix). Certain.e.s élèves pensent qu'« un garçon qui fait de la danse classique c'est forcément un gay ». Les échanges entre eux/elles ont permis de se dire que ce n'est pas parce qu'on fait de la danse classique que l'on est homosexuel. Parfois, un point sur l'homophobie a été nécessaire. Nous avons aussi discuté du football et des femmes dans le sport. D'autres sujets ont émergé à travers cet outil comme **les femmes dans les jeux vidéo et le cybersexisme, les inégalités au travail, les discriminations à l'embauche ou le harcèlement de rue**.

Nous avons continué la séance avec les cartes situations. La plupart du temps, les élèves se sont prêtés au jeu et ont interprété les scènes sans difficulté. Les saynètes abordaient différentes situations du quotidien : un groupe de garçon qui joue au foot et une fille qui souhaite participer, une mère qui demande à sa fille de débarrasser la table alors que son frère peut aller dans sa chambre, un garçon qui met la main aux fesses d'une fille dans la cour de récréation, un garçon qui refuse de prendre des filles dans son équipe au rugby ou encore une femme qui demande à son patron un salaire égal aux hommes.

**Dans certains groupes, les stéréotypes sont restés figés** : des garçons qui refusent catégoriquement de jouer au foot avec des filles car elles n'auraient pas de réflexes et ne sauraient pas jouer. Les filles de ce groupe en revanche pensaient qu'elles pouvaient jouer comme les garçons au foot, au basket ou à la boxe (elles se sont d'ailleurs appuyées sur leurs expériences personnelles afin de justifier leurs arguments).

Dans d'autres groupes, **une dynamique de réflexion s'est installée** : si il y a une situation d'inégalité entre frères et sœurs concernant les tâches ménagères, un groupe a proposé d'amorcer une discussion avec les parents et de faire les tâches chacun.e son tour ou de se les partager selon ce qu'on préfère faire. Concernant les situations qui mettent en scène des attouchements et/ou une agression sexuelle, des réflexions ont eu lieu sur la violence et la notion de consentement. Tou.te.s n'ont pas trouvé cela normal qu'un garçon touche les fesses d'une fille sans son consentement. Cependant, certain.e.s ont raconté qu'ils.elles voyaient parfois cela au collège, notamment chez les 3<sup>e</sup>. De la même manière, nous avons discuté du consentement avec la carte situation « Un garçon embrasse une fille mais elle n'est pas d'accord ».

Cet outil nous aura donc permis de mobiliser les élèves, de les faire participer en se mettant en scène et de les mettre face à des situations où ils.elles doivent **donner leurs avis en groupe**, discuter, réfléchir et proposer des solutions. Nous avons abordé de nouveau **les inégalités et le partage des tâches**, mais aussi **l'égalité dans les sports, le harcèlement, le consentement, la violence et ses alternatives**, le choix de sa tenue vestimentaire...

#### **IV. Conclusion**

A travers ses différentes actions, l'association Paroles de Femmes a amené les collégien.ne.s et les personnes présentes à s'interroger sur les inégalités et les représentations sexistes qui persistent entre les femmes et les hommes. Les intervenantes ont apprécié l'importante implication de Mesdames Joly et L'Hostis qui ont permis la mise en place des actions. Grâce à leur participation avant et pendant les séances, celles-ci se sont déroulées au mieux, pour les élèves et pour les intervenantes.

##### ***Ambiance et dynamique de groupe***

Les séances se sont déroulées assez différemment selon les classes et selon les groupes. Nous avons eu des groupes très impliqués où les élèves posaient beaucoup de questions. Nous avons identifié chez certain.e.s un véritable esprit critique. Dans un groupe en particulier, les élèves semblaient déjà bien connaître et avoir repérer les inégalités, que ce soit les filles ou les garçons. Il y a eu une bonne écoute et les échanges ont été très sereins.

Cependant, d'autres groupes ont été davantage agités et dissipés. Souvent, les élèves ont eu du mal à s'écouter entre eux.elles et il a fallu intervenir pour calmer le groupe. Cela montre aussi que nous avons eu beaucoup de groupes avec une participation très active.

Globalement, tou.te.s les élèves, malgré quelques exceptions, ont bien participé et se sont saisi.e.s des outils et des thématiques abordés. Nous avons réussi la plupart du temps à instaurer avec eux.elles un espace serein de discussion où chacun.e pouvait donner son avis.

##### ***Du point de vue des élèves***

A la fin de la deuxième séance, nous avons fait un tour de table avec les élèves afin de connaître leur avis et leurs commentaires sur nos interventions. Tou.te.s nous ont dit avoir apprécié les séances et certain.e.s ont estimé avoir appris des choses au cours de nos échanges. Globalement, la deuxième séance a davantage plu aux élèves. En effet, celle-ci a été plus ludique et participative et tou.te.s ont beaucoup aimé les cartes situations et le fait de jouer les saynètes. Certains groupes ont voulu prolonger la séance, voulant continuer à jouer et discuter de leurs scènes. Le fait d'échanger leurs avis sur une situation donné qu'ils.elles ont joué en saynète leur a beaucoup plu.

En effet, les réflexions amorcées sur les relations filles-garçons, la relation amoureuse, les rapports familiaux ou encore la violence leur ont permis d'échanger leurs points de vue et de mettre des mots sur leurs opinions. Ces discussions devront être reprises afin qu'ils.elles continuent ces

remises en questions et qu'ils.elles intègrent de nouveaux modes de relations plus égalitaires entre filles et garçons.

Dans ce sens, il pourrait être envisagé de poursuivre avec ces élèves les années suivantes (en 5, 4<sup>e</sup>, etc.), et proposer une séance de sensibilisation aux professeur.e.s pour aborder le plus efficacement possible la thématique de l'égalité filles/garçons.

ASSOCIATION PAROLES DE FEMMES 91

Groupe de Prévention **Adresse** : 8, rue du Dauphiné – 91300 Massy