



# **Genre et pratiques adolescentes**

**Coordonné par Herilalaina Rakoto-Raharimanana  
et Christine Morin-Messabel**



## Sommaire du numéro 5

### **In Memoriam**

Nicole Mosconi (1942 – 2021) 1-2  
*Comité éditorial de la revue GEF*

### **Éditorial**

Genre et pratiques adolescentes : Introduction 3-9  
*Herilalaina Rakoto-Raharimanana et Christine Morin-Messabel*

### **Dossier : Genre et pratiques adolescentes**

La surreprésentation des filles au sein des dispositifs de promotion de  
l'égalité des chances : Critères de sélection, représentations enseignantes et  
investissement différencié 10-25  
*Alice Pavie*

L'influence du sexe des élèves et du contexte scolaire de mixité/non-mixité  
sur l'élaboration du discours des adolescent·es au sujet de la vaccination  
contre l'infection papillomavirus humain 26-38  
*Charlotte Bauquier et Marie Préau*

Le rôle de l'EPS et de l'Association Sportive dans la mobilisation et  
l'engagement des adolescentes. Recherche action sur leur adhésion aux  
pratiques sportives d'opposition individuelle et collective 39-50  
*Thibaut Kuehn*

Protéger sa meilleure amie, sauver son mec : les adolescentes n'aident que  
les autres 51-62  
*Marine Lambolez*

L'identité numérique adolescente face au cyber-sexisme, outil du maintien  
d'un ordre sexué co-construit 63-76  
*Youness Rsaissi et Sigolène Couchot-Schiex*

Entre norme et subversion : (re)constructions du genre à l'école 77-87  
*Jamile Guimarães et Cristiane da Silva Cabral*

Étude comparative d'un type de conduites à risque selon le genre. Le cas des jeux dits dangereux chez les adolescents et les adolescentes <i>Thibaut Hébert, Mickaël Vigne et Benoît Maréchaux</i>	88-99
« Une volonté d'émancipation » : autonomisation et confrontations aux figures repoussoirs dans une population de jeunes étudiant·es homosexuel·les <i>Julien J. Bourgier</i>	100-116
<b>Se former avec la recherche</b> Le rôle du curriculum caché dans la transmission de l'hétérosexualité comme norme à l'école primaire <i>Clémentine Masson et Gabrielle Richard</i>	117-124
<b>Varia</b> « Un projet réaliste et réalisable » : Genre et handicap dans la réhabilitation professionnelle des personnes paraplégiques <i>Elena Pont</i>	125-135
<b>Entrevues</b> Entretien avec Geneviève Pezeu à propos de son ouvrage <i>Des filles chez les garçons. L'apprentissage de la mixité</i> <i>Céline Delcroix</i>	136-138
Entretien avec Sophie Duteil Deyries à propos de son ouvrage <i>Transgression scolaire au prisme du genre : De l'invisibilité des filles à la survisibilité des garçons</i> <i>Céline Delcroix</i>	139-142



## Nicole Mosconi (1942 – 2021)

Comité éditorial de la revue GEF

© Publié en 2021 par la Revue GEF, numéro 5, [www.revuegef.org](http://www.revuegef.org)

### Pour citer cet article

COMITÉ ÉDITORIAL DE LA REVUE GEF. (2021). In Memoriam : Nicole Mosconi (1942 – 2021). *Revue GEF* (5), 1-2. Repéré à <https://revuegef.org>

Nicole Mosconi a eu un parcours d'excellence qui ne ressemble pas aux trajectoires météores dont le système universitaire français fait aujourd'hui la promotion. Sa vie professionnelle est le reflet de la manière dont les sciences de l'éducation construisaient les carrières dans les années 70, entre expérience de terrain, militantisme et recherche. Agrégée de philosophie, enseignante de lycée, assistante à l'université de Nanterre, puis Maîtresse de conférence et Professeure de sciences de l'éducation, militante syndicale et féministe, mère de trois filles, elle a eu une vie riche et composite au cours de laquelle elle a bénéficié du soutien et de la complicité de Jean, son mari, lui aussi philosophe.

Si elle n'estimait pas avoir toujours eu une conscience féministe, ses premiers souvenirs d'enfant tournaient autour de la place des filles dans la société. Elle racontait souvent que son père avait dit la désignant quand elle était toute petite : « on voulait un Jean-Pierre, on a eu ça ». Ensuite, elle avait été frappée par la légende ardennaise des Quatre fils Aymon, quatre garçons représentés sur le dos du même cheval. Cet incroyable engendrement de fils l'avait émerveillée, elle qui était restée fille unique. Mais à défaut d'avoir des frères, elle a probablement été le garçon manquant de la famille : elle disait avoir constamment été soutenue par ses parents, jusqu'à l'entrée à École normale supérieure de Sèvres dès la première tentative. Sa mère et son père étaient prêt-es à lui payer son redoublement contrairement aux parents de certaines de ses copines qui n'en avaient pas les moyens – ou pas les moyens pour leur fille. Ce n'était pas la première fois qu'elle avait conscience des injustices de classe : elle les avait déjà constatées en regardant la vie qu'avaient eue ses grands-parents.

Agrégée de philosophie dans les années 1960, elle enseigne au lycée d'Enghien où elle va rencontrer la recherche en sciences de l'éducation en la personne de Gilles Ferry. Elle rejoint alors l'équipe de recherche de l'université Paris X Nanterre, car elle veut s'instruire, dit-elle. Malgré son agrégation de philosophie qui lui aurait permis une entrée directe en doctorat, elle prend le temps de se former à la sociologie et à la psychanalyse. Elle s'éloigne un peu de la philosophie, car elle trouve qu'il y a déjà bien assez de philosophes dans la famille, en particulier dans celle de son mari !

Elle est étudiante en licence, puis en maîtrise et finalement, s'inscrit en doctorat avec Gilles Ferry pour travailler sur la mixité. Elle pose des questions bien impertinentes pour l'époque : la mixité est-elle vraiment une garantie pour l'égalité femmes-hommes ? L'égalité des chances, est-ce tout à fait l'égalité ? Si aujourd'hui, les réponses à ces questions ne font plus de doute, c'est bien grâce à ses travaux pionniers parus aux Presses Universitaires de France en 1989 : *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Elle y montre que l'école mixte est en réalité une école au masculin neutre, dans laquelle les filles sont priées de s'aligner sur un universel en réalité androcentré. Ce livre est le premier en France à traiter de la question des rapports sociaux de sexe en éducation, suivi très rapidement des ouvrages de Marie Duru-Bellat, *L'école des filles* en 1990, de Christian Baudelot et Roger Establet, *Allez les filles !* en 1992 et de Claude Zaidman, *La mixité à l'école primaire* en 1996.

La spécificité de la réflexion de Nicole Mosconi est d'allier la psychanalyse, la philosophie et la sociologie pour une compréhension globale de la mixité filles garçons en éducation. À l'instar de Georges Mendel qu'elle a beaucoup lu, elle se définissait à Nanterre comme socio-psychanalyste. Toutefois, elle a toujours tenu les 3 brins de sa pelote de laine théorique en continuant à s'intéresser à la philosophie en particulier avec Michèle Le Doeuff (*L'Étude et le Rouet, Des femmes de la philosophie, etc.* en 1989) au moment de son travail d'Habilitation à diriger les recherches, publié sous le titre *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs* chez L'Harmattan en 1994.

Par la suite, cette division sexuelle des savoirs deviendra la division sociosexuée des savoirs : il y a des faires et des savoirs qui sont considérés comme légitimes, naturels, désirables selon votre sexe et votre classe sociale ; et d'autres qui paraissent tabous, infamants, contre nature, ridicules, inaccessibles, voire impensables. Toutefois, s'il est vrai qu'un fils de cadre qui souhaite devenir éducateur de jeunes enfants aura du mal à se faire entendre, son projet étant perçu comme un déclassement, une fille d'ouvrier-es n'aura même pas la possibilité d'imaginer vouloir être ingénieure... Dans son HDR, elle montre également comment les savoirs officiels transmis restent profondément androcentrés. Il y a toujours un rapport de pouvoir qui est analysé dans les écrits de Nicole Mosconi, c'est pour cela qu'on peut dire qu'elle a davantage travaillé sur les rapports sociaux de sexe que sur le genre, ou alors, comme elle le dit dans son interview pour Cliopsy en 2011, sa définition est plutôt du côté de Joan Scott que de Judith Butler.

Le grand ouvrage qui lui permet de tricoter l'ensemble de ses réflexions théoriques est *De la croyance à la Différence des sexes*, sorti chez L'Harmattan en 2016. Mais entre-temps, il y a eu de nombreux écrits, en particulier tout le travail réalisé avec Jacky Beillerot et Claudine Blanchard-Laville, au sein de l'équipe Savoir et Rapport au savoir à Nanterre. Cette période a donné plusieurs ouvrages collectifs, dont *Pour une clinique du rapport au savoir* chez L'Harmattan en 1996.

Nicole Mosconi a eu également un parcours de militante, pas tellement féministe au début : sa militance d'étudiante était contre la guerre d'Algérie. Mais par la suite, elle a été à l'origine de nombre de travaux de recherche, de doctorats, d'HDR... qui ont permis de faire exister et reconnaître les rapports sociaux de sexe en éducation. Ses ancien-nes étudiant-es ou collègues, à Montréal, Genève, Lausanne, Bruxelles, Paris, Cergy, Créteil et encore bien d'autres lieux poursuivent ses enseignements en utilisant ou en faisant lire ses articles qui font maintenant référence.

En œuvrant au sein de l'Association nationale des études féministes (ANEF), de l'Institut Émilie Châtelet, du réseau MAGE via la revue *Travail, Genre et Sociétés*, de l'Association de recherche pour le genre en éducation formation (ARGEF) via la revue *GEF*, elle a considérablement contribué à institutionnaliser les recherches sur le genre en éducation.

L'annonce de son décès, le 6 février 2021 a provoqué nombre de témoignages de sympathie, qui, unanimement, soulignaient à la fois l'importance de son héritage scientifique, mais aussi ses qualités humaines, sa gentillesse et sa modestie.

Le Comité éditorial de la revue GEF



# Genre et pratiques adolescentes

## *Introduction*

Herilalaina Rakoto-Raharimanana, Aix Marseille Université, CNRS, Mesopolhis-UMR 7064  
Christine Morin-Messabel, Université Lumière Lyon 2, GRePS.

© Publié en 2021 par la Revue GEF, numéro 5, [www.revuegef.org](http://www.revuegef.org)

### **Pour citer cet article**

RAKOTO-RAHARIMANANA, H. & MORIN-MESSABEL, C. (2021). Genre et pratiques adolescentes : Introduction. *Revue GEF* (5), 3-9. Repéré à <https://revuegef.org>

*L'adolescence est une étape cruciale dans la « chute dans le temps »  
(Pronovost, 2003)*

Si l'adolescence est « une expérience nécessaire et unique dans la biographie des individus » (Cuin, 2011), elle est aussi une expérience multiple et hétérogène. Aussi, comme le précise David Le Breton (2013), « l'adolescence n'est pas un fait, mais d'abord une question qui traverse le temps et l'espace des sociétés humaines ».

L'existence historique et sociale de l'adolescence est récente (Ariès, 1973) et les préoccupations scientifiques qui consacrent cette existence datent du début du XX<sup>e</sup> siècle avec la parution en 1904 de l'ouvrage *Adolescence, its psychology, and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* de Stanley Hall (Hall, 1904). Cette tranche d'âges construite, comme le rappelle Louis Mahiot (2016), par les catégories savantes a donc donné lieu depuis le XX<sup>e</sup> siècle à plusieurs approches qui, de la psychologie à la psychanalyse, convergent vers l'idée de crises et de perturbations diverses relatives aux transformations de l'identité. Ce n'est que récemment que la notion de crise a laissé place à celle de transition si bien que l'on conçoit désormais l'adolescence « comme une période dominée par une série de transitions majeures qui imposent des ajustements et des réaménagements, afin de les intégrer et accéder à la maturité adulte » (Claes, 2011).

Étudier l'adolescence comme une période de transition est particulièrement éclairant pour saisir le jeu des (re)compositions et négociations entre autonomie et dépendance : autonomie qui s'affirme notamment dans la relation avec la famille et se traduit par de nouveaux rôles tout en étant marqué par la dépendance souvent matérielle, financière à l'égard de la famille. L'adolescence se laisse ainsi appréhender comme un âge de l'autonomie sans indépendance (Singly de, 2005 ; Rakoto-Raharimanana, 2020). Ce double mouvement traverse différents univers sociaux régis par des règles et des normes différentes, ce qui n'est pas sans créer des tensions dans le jeu des relations : entre pairs, entre membres d'une fratrie, entre enfants et parents, entre enseignant.e.s et élèves dès lors que les sollicitations nombreuses peuvent être aussi contradictoires.

L'adolescence est aussi un âge marqué par des investissements multiples qui se déploient sur différentes scènes d'activité, celle scolaire en premier lieu. En France, en 2018, le taux de scolarisation à 17 ans s'élevait à 94,1% (INSEE, 2020). Ce chiffre montre que la très grande majorité des adolescentes et des adolescents est aujourd'hui scolarisée si bien que la temporalité scolaire semble être devenue la norme

de référence, un repère qui depuis la massification de l'enseignement secondaire – des années 1970 et 1980 – scande l'entrée et la sortie ou, du moins, une des sorties possibles de l'univers de l'adolescence. Cependant, l'investissement sur d'autres scènes d'activités – activités de loisirs, activités sportives et culturelles notamment – constitue un poste d'observation pertinent pour saisir au prisme des appartenances sociales et des possibles qui s'offrent à elles/eux, les univers sociaux différenciés des adolescent.e.s qui s'affirment à cet âge de la vie.

### **Des chiffres et des jeunes**

#### **a) Catherine Reverdy (2016) à partir des données d'Eurostat.**

Les plus jeunes Européens (15-19 ans) sont davantage présents dans les clubs sportifs, les associations de loisirs ou de jeunesse, mais sont surtout les plus nombreux à avoir participé à une activité culturelle telle que le cinéma et les concerts dans l'année écoulée, 92% d'entre eux (contre 88% de leurs aînés, entre 20 et 30 ans) pour les activités suivantes : au cinéma ou à un concert (83%, contre 77% des 25-30ans) ; pour des visites culturelles (62%, contre 65% des 25-30ans) ; spectacles de théâtre, de danse ou d'opéra (43%, contre 36% des 20-30ans) ; pratiquer une activité culturelle en amateur (36%, contre 24% des 25-30ans).

#### **b) Les chiffres clés de la jeunesse 2021 en France (Injep, 2021)**

Les 15-29 ans représentent 17,3 % de la population totale et, au sein de cette tranche d'âges, 36 % ont entre 15-19 ans. Dans une génération, en 2019, la proportion des bacheliers est de 80 %. En 2014, 70% des 18-24 ans reçoivent une aide financière régulière (versements monétaires, participation aux dépenses) de leurs parents. Quant à l'utilisation d'Internet en mobilité, donc sur téléphone portable, le taux est de 84% chez les 12-17 ans et il s'élève à 97% chez les 18-24 ans en 2018.

Parallèlement, la place du numérique dans les pratiques quotidiennes de ces adolescent.e.s a amplement favorisé le développement d'une « culture partagée » qui, en recomposant leurs pratiques culturelles, tend à amoindrir les logiques de reproduction et de distinction sociales avec les autres tranches d'âge (Détrez, 2017). Il y a une dizaine d'années, Céline Metton (2010) avait déjà signalé l'« incroyable succès » que rencontrent le téléphone portable et Internet chez les moins de 20 ans. Et, selon ses observations, dans les discours médiatiques, publicitaires, ces outils ont été étroitement associés à l'image de l'adolescence. La présence massive et l'omniprésence de ces outils et leurs usages – qui ont bien évolué ces dix dernières années tout en gardant une certaine constance – influent sur le mode de vie, le rapport à soi et aux autres et sur la vision du monde et des mondes des adolescent.e.s.

Gérard Mauger (2015) appelle toutefois à la prudence quand il écrit que « l'interrogation sur la sociogenèse de classes d'âge ou de générations sociales suppose une vigilance particulière » évoquant également l'importance de considérer deux ordres d'événements dans toute tentative de périodisation d'une trajectoire biographique : « événements biographiques » et « événements historiques ». Tout en se gardant de réifier ce groupe qui consisterait à lui prêter une homogénéité qu'il n'a pas et n'a sans doute jamais eu, les évolutions et transformations qui ont eu lieu ces dernières années interrogent les transitions complexes et poreuses qui organisent l'entrée dans l'adolescence et la sortie. Si le critère d'âge biologique permet de façon assez approximative mais néanmoins assez consensuelle de délimiter la sortie de l'adolescence (par exemple, il ne va pas de soi d'affirmer qu'une jeune femme ou un jeune homme de 21 ans est une adolescente ou un adolescent), la considération de l'âge social qui privilégie les étapes de l'existence et leur agencement rend plus complexe l'identification de la sortie de l'adolescence ou de la jeunesse. C'est pourquoi, l'approche proposée ici est délibérément relationnelle, attentive aux variations d'intensité qui caractérisent cet âge de la vie, cherchant à saisir les liens d'interdépendance qui lient les classes d'âges entre elles et bousculent de façon parfois inédite les rapports générationnels ainsi que les rapports de genre.

Le dossier thématique s'inscrit dans ce renouvellement du questionnement autour des pratiques et des sociabilités adolescentes, de ce qui les trame, et fait du genre une grille de lecture heuristique pour comprendre les influences du contexte social, institutionnel, familial sur les socialisations différenciées tout en prêtant attention à la façon de s'inscrire dans ces contextes et/ou de s'y opposer. Si l'on suit Marie Duru-Bellat (2017), « la socialisation de genre est prise dans une tension : il faut, égalité formelle oblige, que garçons et filles puissent aspirer aux mêmes valeurs, vivre dans des contextes mixtes permettant l'égalité, et en même temps qu'ils s'intègrent socialement sans heurts sur la base d'identités de genre différenciées, sans que les conséquences inégalitaires de cette différenciation soient clairement perçues (Duru-Bellat, 2017, p. 28) ».

En faisant du genre un marqueur de positionnement social, ce dossier ouvre des pistes inédites d'investigation sur les formes d'engagement et de participation dans la construction des parcours des adolescent.e.s, et, de façon plus large, dans leurs pratiques sociales qu'elles soient volontaires, hétéronomes ou le résultat d'un choix sous contraintes. Témoignant d'une approche multifocale et multidisciplinaire, les articles retenus ont cherché à mettre en évidence auprès de publics adolescent.e.s les relations qui sous-tendent l'engagement sur les scènes sociales scolaires et non-scolaires afin de mettre au jour les investissements différenciés et les dynamiques de socialisation qui se nouent entre elles. Les huit articles qui le composent ont exploré les mondes sociaux adolescents à partir de deux principaux prismes : d'une part, à partir des dispositifs institutionnels qui œuvrent en faveur de l'égalité en faisant varier les regards et les terrains d'investigation et d'autre part, à partir des socialisations centrales et parallèles qu'explorent, vivent et expérimentent individuellement et/ou entre pair.e.s les adolescent.e.s rencontré.e.s. Deux axes distincts mais complémentaires composent ce dossier thématique. Le premier regroupe trois contributions qui, chacune à sa manière, fait apparaître des dynamiques de mobilisation à travers des faits et des phénomènes sociaux ; le second, avec cinq articles, traite à partir d'axes d'investigation différents, les problématiques de la socialisation et de la construction identitaire.

### **1. Filles et garçons : les dynamiques de mobilisation en contexte de mixité.**

La centralité de la place des dispositifs institutionnels dans la promotion de l'égalité des chances est, dans ce premier axe, particulièrement représentée, à travers la façon dont les sciences humaines et sociales interrogent les dynamiques de mobilisation, entendues ici au sens large. En effet, autrices et auteur ont choisi de questionner, à partir de dispositifs institutionnels, la surreprésentation des filles dans les initiatives de promotion de l'égalité des chances, l'effet de contexte mixité / non-mixité dans les discours des élèves et l'engagement dans une pratique physique (plutôt qu'une autre). Ces recherches se préoccupent des questions d'influence des pairs en contexte scolaire et de la socialisation genrée sur les discours et/ou pratiques des adolescentes et des adolescents (ce que les élèves ont à dire). Les trois contributions mettent en lumière différents lieux et enjeux de la mixité/non-mixité : les dispositifs d'action publique œuvrent dans le contexte de l'éducation prioritaire, le champ de la santé à travers un dispositif de vaccination et le champ du sport où la pédagogie de la mobilisation trouve un terrain de déploiement inédit.

Évoquant les dispositifs d'ouverture sociale, Alice Pavie interroge la nette surreprésentation des filles au sein des dispositifs dits de promotion de l'égalité des chances. Les publics cibles – des « méritants » ou « ayant du potentiel » – de ces dispositifs mis en place à partir du début des années 2000 sont constitués essentiellement d'élèves de l'éducation prioritaire. En analysant les résultats d'une enquête portant sur un instrument de politique publique national baptisé « Parcours d'excellence », l'autrice met en discussion trois facteurs de cette surreprésentation : d'abord, le poids des critères scolaires et comportementaux dans le processus de sélection qui favorisent indirectement les filles ; ensuite, les représentations enseignantes relatifs aux élèves et à leur émancipation ; et enfin, la façon dont les filles et garçons s'investissent ou non dans ces dispositifs. Elle montre ainsi que la surreprésentation des filles n'est pas sans lien avec le critère de sélection. Les rapports à l'école ainsi qu'aux acteurs de la « scène scolaire » sont également des facteurs structurants de ladite surreprésentation. Cette investigation et les réflexions s'appuyant sur la mobilisation de moyens autour de dispositifs se prolongent dans l'article de Charlotte Bauquier et de Marie Préau qui abordent l'effet de contexte de mixité / non-mixité dans les discours des élèves. L'angle d'entrée choisi est celui de la santé. Les autrices

montrent qu'une initiative à dimension médicale telle que la vaccination contre les infections à papillomavirus humains (HPV), qui cible prioritairement les jeunes filles âgées entre 11 et 14 ans, peut impacter le système représentationnel des adolescentes. Les résultats présentés tendent à montrer que ce sont les filles qui s'emploient à articuler cette dimension sexuelle avec les champs de la vaccination et du cancer tandis que les garçons semblent garder leur distance. Ces postures adoptées par les filles et les garçons renvoient aux différentes normes culturelles et sociales différenciées en fonction du sexe des élèves (par exemple, la responsabilisation des filles/femmes en matière de santé sexuelle) qui se reflètent dans une appropriation différente de la vaccination HPV selon le sexe desdits élèves mais également en fonction du contexte scolaire de mixité / non-mixité.

La question posée par Thibaut Kuehn est à la fois directe et claire en ce qu'elle pose un nouveau regard sur les « choix » qui s'observent en matière de pratiques sportives : pourquoi une adolescente se destinerait-elle plutôt au volley-ball qu'à la danse ? Dans une recherche-action menée sur l'adhésion aux pratiques sportives d'opposition individuelle et collective, l'auteur vise à dénouer ici les mécanismes qui opèrent dans le choix de l'engagement pour la pratique sportive, en particulier pour les sports collectifs et les sports de filets, en questionnant les mobiles des élèves. Aussi, la recherche cherche-t-elle à comprendre si l'utilisation d'une pédagogie de la mobilisation permettrait une évolution de la croyance selon laquelle les filles se désintéressaient davantage des sports dits d'opposition ; l'action de la recherche serait ainsi de rendre possible l'infléchissement de cette tendance.

## **2. Socialisation par les pairs, construction identitaire**

La problématique de la socialisation est au centre des cinq contributions qui composent le second axe de ce numéro thématique. Traitée sous l'angle de la sociologie et de la psychologie, elle permet d'aborder de façon empirique la question de la place des adolescent.e.s dans des univers sociaux sous tensions. Ce type de question a une portée générale comme le souligne Bernard Lahire : « tout se passe comme si chaque adolescent avait un problème très complexe à résoudre. Il s'agit en effet pour lui de trouver sa place symbolique tantôt entre ses parents et l'école (d'autant plus que les sollicitations culturelles de ces deux instances de socialisation sont contradictoires), le plus souvent aussi entre l'école (globalement associée aux parents dans le cas des milieux sociaux scolairement bien dotés) et son groupe de pairs (les goûts propres à sa génération) » (Lahire, 2005). Dans une certaine mesure, cette question prend une nouvelle actualité lorsqu'elle est posée à travers le prisme des rapports de genre : comment trouver une place qui se traduit par plus d'autonomie au sein des groupes de socialisation ? À cette question s'ajoute celle de savoir quelle place donner, attribuer aux autres. En effet, l'identité personnelle n'est pas une construction solitaire, elle est un processus relationnel<sup>1</sup> qui s'effectue selon des rapports d'interactions avec autrui (Haissat, 2006).

Ainsi, c'est au plus près des pratiques et des sociabilités mises en œuvre par cette tranche d'âge que les auteur.e.s ont cherché à forger l'image la plus juste possible des rapports sociaux entre amitié, inimitié, conflit et violences tels qu'ils se jouent dans les dynamiques de socialisation. C'est à l'examen de ce jeu de tensions entre affirmation, revendication d'une place qui compose avec l'attribution, l'assignation que se prêtent les contributions suivantes.

La contribution de Marine Lambomez qui introduit ce deuxième axe du numéro thématique invite à souligner les permanences qui s'observent à vingt ans d'intervalle dans les solidarités et amitiés entre filles. Au croisement d'une sociologie du genre, de la culture, de la réception et de la jeunesse, elle étudie les productions culturelles à destination des adolescentes, et montre leur influence sur les modèles amoureux intégrés par ces jeunes femmes. L'autrice se propose de questionner les représentations à destination des adolescentes en mettant à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle les adolescentes valorisent

---

<sup>1</sup> Les individus n'évoluent pas dans un vide social, ils ne sont pas seuls, isolés. Ils sont, agissent, pensent dans un environnement – en contexte – pas seulement en tant qu'individus uniques mais aussi en tant que membres de groupes / catégorisés dans des groupes. Lorsque l'on étudie les personnes, le contexte social dans lequel elles sont insérées, il importe de comprendre les réponses comportementales ou les discours sur soi ou les autres (les hommes/les femmes) au regard de ces conditions concrètes qui leur sont faites et les enjeux à la fois personnels et d'appartenance groupale médiatisés par/dans la situation.

les sentiments d'amour et d'amitié plus que leur propre bien-être. Les confidences adolescentes recueillies par le biais de questionnaires en ligne lui permettent de souligner la place qu'occupe la figure de la « meilleure amie » et mettent en évidence l'importance de cette relation de proximité dans le soutien entre amies. Se trouvent ainsi renforcés deux lieux communs que l'on rencontre chez les adolescentes : un soutien indéfectible envers sa meilleure amie, et une dévotion – même à sens unique – pour son petit-copain. La posture adoptée, selon Marine Lambollez, contribue à sécuriser des modes de solidarité féminine qui relèvent de l'intime dans la relation entre meilleures amies et donc de soulager les institutions de la prise en charge – qui leur reviendrait – des jeunes filles victimes de violences au sein du couple.

Cette construction de soi mêlant socialisation et maintien d'un ordre sexué est également une des orientations privilégiées par l'article de Youness Rsaissi et Sigolène Couchot-Schiex. Les auteur.e.s questionnent en effet le rôle et la place de l'identité numérique adolescente dans la dynamique du cyber-sexisme qui constitue un outil du maintien d'un ordre sexué. Avec la possession banalisée des smartphones à l'entrée au collège, l'usage du numérique et des réseaux sociaux est ancré dans le quotidien des adolescent.e.s., filles et garçons élaborent une identité numérique témoignant de leur appartenance à la culture juvénile. Cette identité prend la forme de l'image digitale que chacun.e se fabrique et diffuse sur internet et cette image façonne inévitablement l'e-réputation qui, elle, est soumise à l'évaluation et à la validation des pairs. Se posent donc ici la question du statut et des fonctions des pairs qui en surveillant continuellement les usages numériques des membres, disposent d'un redoutable pouvoir de sanction. Cette cyberviolence a des conséquences sur l'individu qui peuvent s'avérer, dans certains cas, destructrices. La contribution propose donc d'investiguer le processus de co-construction du cyber-sexisme dans cette conservation de l'ordre sexué, entre adolescent.e.s.

C'est à un élargissement du regard sur l'influence de la socialisation par le groupe de pairs à laquelle nous convie la contribution de Jamile Guimarães et Cristiane da Silva Cabral dans leur étude de la jeunesse brésilienne. Cette influence par le groupe des pairs dans la construction de l'identité sexuée durant l'adolescence se matérialise ici par un jeu de comparaison et de positionnement à la fois subtile et complexe. L'enquête ethnographique menée auprès de collégien.ne.s de deux villes du Brésil (São Paulo et Salvador) montre en effet que les jeux d'oppositions et de différences dans les interactions entre adolescent.e.s tendent à pérenniser les attentes culturelles de genre ainsi que l'assimilation des normes genrées tout en créant des contextes d'assouplissement des normes traditionnelles relatives aux comportements considérés ou attendus comme féminin.

Au sein de la vie juvénile peuvent apparaître diverses formes de violence (par exemple, la cyberviolence) mais la violence ne saurait être un marqueur de l'adolescence. Toutefois, il est un phénomène qui interpelle : les jeux dits dangereux à l'école. Avec la contribution de Thibaut Hébert, Mickaël Vigne et Benoît Maréchaux, il nous est proposé de réfléchir sur la thématique des conduites à risque chez les adolescent.e.s en lui attachant une dimension genrée. À partir d'une enquête portant sur 8010 collégiennes et collégiens, les auteurs, ont choisi de s'intéresser spécifiquement aux 2711 élèves affirmant avoir pratiqué, au moins une fois, un jeu considéré comme dangereux. L'article installe un cadre de réflexion en discutant au préalable le concept de « jeux dangereux », difficile à catégoriser, et en posant d'emblée la question du rapport entre le jeu et la notion de danger : un jeu peut-il être dangereux ? Au-delà d'une éventuelle réponse intuitive pouvant être apportée, les contributeurs proposent une analyse montrant une indifférenciation – entre filles et garçons – quant au fait de pratiquer des jeux dangereux et des différences quant aux modes et modalités d'entrée et d'engagement dans la pratique de ces jeux. Les nuances mises en exergue vont dans le sens de carrières de pratiquants de jeux genrés et confirment l'hypothèse selon laquelle l'approche genrée des conduites à risques est sinon indispensable du moins nécessaire dans les démarches de prévention des jeux dangereux.

Sans être automatiquement placées sous le signe du danger, les carrières homosexuelles ne sont pas dénuées d'obstacles et de difficultés. Julien J. Bourgier, dans sa contribution, propose d'analyser ce qu'il qualifie de « conditions de possibilité des carrières homosexuelles et de leur approfondissement ». Si le « coming-out » et la complexité de la démarche qui l'accompagne sont maintenant relativement bien documentés, l'originalité de l'article porte notamment sur le choix de l'angle d'entrée : le processus de

« coming-in ». Ce processus, selon l'auteur, est une sorte de chemin qui passe ou qui se matérialise par un investissement intense de la culture homosexuelle et des espaces liés à l'homosexualité. Cependant, quelques conditions doivent être réunies pour que s'opère le « coming-in » : que les contrôles sociaux exercés par la famille, l'école et les pairs s'affaiblissent. Les contrôles sociaux s'incarnent parfois dans ce que l'auteur qualifie de « figures repoussoirs » qui peuvent être un obstacle à l'identification à l'homosexualité et au « coming-in ». Ces expériences ne permettant pas de s'identifier et de se construire une identité car perçues négativement, elles rendent difficile voire empêchent dans certains cas l'investissement de l'homosexualité même si toutes les conditions de possibilité de sa réalisation semblent réunies.

Deux rubriques complètent cette livraison : la rubrique « Varia », comprenant un article d'Elena Pont qui traite de la question du genre et du handicap en portant l'attention sur les parcours des personnes paraplégiques et leur réinsertion éducative et professionnelle. La rubrique « Se former par la recherche » aborde à partir de l'article de Gabrielle Richard et de Clémentine Masson, la problématique de l'inégalité / égalité à l'école (en France). Les auteures se focalisent notamment sur la transmission des normes hétérosexuelles et sur l'environnement hétéronormé au sein duquel évoluent les élèves.

## Références

- Cuin, C-H. (2011). Esquisse d'une théorie sociologique de l'adolescence. *Revue européenne des sciences sociales*. 49-2.
- Claes, M. (2011). L'étude scientifique de l'adolescence : d'où venons-nous, où allons-nous ?, *Enfance*, vol. 2, n° 2, pp. 213-223.
- Détrez, C. (2017). Les pratiques culturelles des adolescents à l'ère numérique : évolution ou révolution ? *Revue des politiques sociales et familiales*. pp. 23-32.
- Dubar, C. (2005). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. 5<sup>e</sup> édition. Paris : Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Presses de Sciences Po.
- Galland, O. (2017). *Sociologie de la jeunesse*. 6<sup>e</sup> édition. Paris : Armand Colin.
- Haissat, S. (2006). La notion d'identité personnelle en sociologie. Analyse de la construction identitaire à partir du processus d'engagement, *revue Interrogations ?*, n°3. L'oubli, décembre 2006.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. I & II). New York : D. Appleton & Co.
- INJEP. (2021). Les Chiffres clés de la jeunesse 2021.
- Lahire, B. (2005). Misère de la division du travail sociologique : le cas des pratiques culturelles adolescentes, *Éducation et sociétés*, vol. no 16, no. 2, pp. 129-136.
- Le Breton, D. (2013). *Une brève histoire de l'adolescence*. Paris : J.C. Béhar.
- Mahiot, L. (2016). *Entrer dans l'adolescence*. In Jeffrey, D., Lachance, J., Le Breton, D. *Penser l'adolescence*. Paris : PUF.
- Mauger, G. (2015). *Âges et générations*. Paris : La Découverte.
- Metton, C. (2010). L'autonomie relationnelle. Sms, « chat » et messagerie instantanée, *Ethnologie française*, 2010/1, vol. 40, pp. 101-107.
- Pronovost, G. (2009). Le rapport au temps des adolescents : une quête de soi par-delà les contraintes institutionnelles et familiales, *Informations sociales*. 2009/3, n°53, pp.22-28.
- Rakoto-Raharimanana, H. (2020). *L'expérience lycéenne de la vulnérabilité : les petits boulots en question*. In Demetriou, E., Demory, M. et Pavie, A. (2020) La réflexivité dans et par la recherche, *Esprit Critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, vol. 30, n°1.
- Reverdy, C. (2016). *Les cultures adolescentes, pour grandir et s'affirmer*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°110, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Singly de F. (2006). *Les adonassants*. Paris : Armand Colin.
- Weber, F. (1989). *Le travail à côté. Étude ethnographique ouvrière*. Paris : INRA-EHESS.



# La surreprésentation des filles au sein des dispositifs de promotion de l'égalité des chances : Critères de sélection, représentations enseignantes et investissement différencié

Alice Pavie, doctorante LEST-CMH

© Publié en 2021 par la Revue GEF, numéro 5, [www.revuegef.org](http://www.revuegef.org)

## Pour citer cet article

PAVIE, A. (2021). La surreprésentation des filles au sein des dispositifs de promotion de l'égalité des chances : Critères de sélection, représentations enseignantes et investissement différencié. *Revue GEF* (5), 10-25. Repéré à <https://revuegef.org>

## Résumé

Cet article part du constat peu interrogé par la littérature de la nette surreprésentation des filles au sein des dispositifs dits de promotion de l'égalité des chances. Ces dispositifs se sont développés à partir du début des années 2000, ils ciblent en général des élèves de l'éducation prioritaire en vertu de leur « mérite » ou de leur « potentiel » et visent à lever les obstacles supposés à leur réussite. À partir d'une approche centrée sur une académie, mêlant analyse quantitative et qualitative, trois facteurs de cette surreprésentation sont discutés : Premièrement, le poids des critères scolaires et comportementaux dans le processus de sélection qui favorisent indirectement les filles ; deuxièmement, les représentations enseignantes relatives aux élèves et à leur émancipation ; troisièmement, la façon dont les filles et garçons s'investissent ou non dans ces dispositifs.

**Mots clés :** « égalité des chances » ; genre ; dispositifs ; sélection

## Introduction : Les dispositifs d'ouverture sociale, une scène sociale propre à l'éducation prioritaire surinvestie par les filles

À partir du début des années 2000, Sciences Po Paris, l'ESSEC puis de nombreuses Grandes écoles françaises mais aussi d'autres acteurs associatifs<sup>1</sup> ont mis en place des dispositifs visant à promouvoir l'ouverture sociale et l'égalité des chances. Ceux-ci ciblent des élèves de l'éducation prioritaire avec l'objectif d'élever leurs aspirations et trajectoires scolaires et professionnelles. Ils partent de l'hypothèse que leur environnement social conduit ces élèves à s'autocensurer, reposant ainsi sur une vision individualisante des inégalités scolaires (Allouch, 2013 ; Soubiron, 2011).

Ces initiatives privées se sont multipliées pour finalement être reprises à l'échelon national à travers les Cordées de la Réussite (2008), un label ouvrant droit à des subventions publiques, puis les Parcours d'Excellence (2016), qui généralisent ces initiatives à au moins 30% des élèves scolarisés en Réseau d'Éducation Prioritaire, à partir de la quatrième. À l'échelle nationale, on compte, en 2020, 375 Cordées de la réussite<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Par exemple Article 1, Télémaque ou Proximité qui mettent en relation des jeunes de l'éducation prioritaire et des tuteurs issus du monde de l'entreprise.

<sup>2</sup> <http://www.cordeesdelareussite.fr/les-cordees-par-academies>

Selon nous, ces initiatives légitimées, pérennisées et généralisées par la puissance publique ont ainsi progressivement donné naissance à une « scène sociale » spécifique à l'éducation prioritaire : celle de l'égalité des chances. Une scène sociale est définie comme « sous-ensemble des relations orientées par une pratique dans l'ensemble des relations que noue un individu » (Weber, 2009). La pratique orientant ces relations ici est la participation à au moins un dispositif de ce type. Celle-ci se traduit majoritairement par des séances de tutorat animées individuellement ou collectivement, souvent par des étudiant·es, dans un temps et un espace social dédié, hors du temps classe, mais aussi par des sorties culturelles, rencontres de professionnel·les, soutien scolaire, etc.

Si les caractéristiques de tels espaces varient d'un dispositif à l'autre (nombre d'élèves, taux d'encadrement, fréquence des séances, lieu du tutorat, type d'activités réalisées), ils partagent plusieurs traits communs. En effet, ils s'inscrivent dans la dynamique générale de « montée des dispositifs » décrite par Barrère (2013). Ceux-ci sont définis comme « ensemble de discours et d'éléments matériels agencés dans un but précis », inscrits dans une relation de pouvoir, exerçant une contrainte et visant à « faire faire ». Dans la sphère scolaire, ils ciblent des catégories spécifiques d'élèves en mettant en œuvre des pédagogies individualisées ou dites de projet qui impliquent une « rupture avec le face-à-face habituel d'un enseignant et du groupe-classe » et plus généralement avec la « forme scolaire ordinaire » (Vincent, 1994)<sup>3</sup>. Ils font intervenir des acteurs extérieurs au monde de l'école qui transmettent des savoirs non spécifiquement scolaires.

Comme d'autres dispositifs, ceux qui sont spécifiques à l'ouverture sociale ne constituent pas des espaces ouverts mais s'adressent à une poignée d'élèves. En ce sens, les relations qu'y nouent les individus sont fortement orientées par la sélection des participant·es.

Les logiques d'investissement de cette scène par les personnels éducatifs ont fait l'objet de quelques travaux (Giry, 2019; Lignier & Pasquali, 2016) : ils mettent en évidence les rétributions, notamment symboliques, que retirent les enseignant·es qui s'y impliquent, l'autonomie dont ils disposent comme contrepartie de leur mobilisation. L'engagement des tuteurs et tutrices a également été étudié (Allouch & van Zanten, 2008). En revanche, l'engagement des bénéficiaires sur cette scène est moins documenté<sup>4</sup>.

Par ailleurs, les travaux existants sur l'ouverture sociale se sont surtout centrés sur les rapports de classes, notamment par le prisme de la mobilité sociale (Pasquali, 2010). Certains traitent également des rapports de « race », soulignant que le ciblage territorial des populations concernées dissimule un ciblage ethnoracial (Doytcheva, 2007; van Zanten, 2010) et mettant au jour les représentations culturalistes de certains responsables de ces dispositifs (Soubiron, 2011). En revanche, peu ont pris en compte le genre et ses articulations avec les autres rapports sociaux dans leurs analyses. Pourtant, plusieurs travaux soulignent que les filles sont numériquement majoritaires parmi le public de ces dispositifs (Allouch, 2013; Donzelot, 2014), mais sans pour autant le questionner.

Le présent article entend donc mettre en lumière et tenter d'éclairer cet investissement différencié au sein des dispositifs d'ouverture sociale. Plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour expliquer cette surreprésentation des filles en leur sein. D'un côté, il faut prendre en compte le processus de sélection des élèves. Celui-ci fait intervenir des critères (scolaires et comportementaux), mais aussi des acteurs et actrices chargé·es de les mobiliser (enseignant·es, CPE, chef·fes d'établissement), dont les représentations peuvent jouer sur la façon dont ils s'en saisissent. D'un autre côté, il faut souligner que la participation à ces dispositifs demeure optionnelle et volontaire et interroger la façon dont les élèves s'y investissent. Trois pistes explicatives, non exclusives les unes des autres, peuvent donc être envisagées : (1) Les critères sur lesquels se fonde la sélection bénéficient aux filles de façon indirecte.

---

<sup>3</sup> La forme scolaire « repose sur l'occupation d'un lieu, la scansion du temps, la transmission d'un rapport à l'écrit et l'invention du rapport pédagogique comme relation de pouvoir, fonctionne grâce à des procédures, des réglementations, des objets qui incarnent l'autorité, le savoir et les apprentissages » (Vincent et al., 1994)

<sup>4</sup> A l'exception des travaux de Pasquali (2014), mais qui concernent un dispositif post-bac et non pas des dispositifs de tutorat visant des élèves du secondaire.

(2) Les personnels éducatifs en charge de la sélection tendent à sur-sélectionner les filles. (3) Les filles elles-mêmes se saisissent proportionnellement plus que les garçons de ces dispositifs.

Afin d'explorer ces pistes, nous nous appuyons sur les résultats d'une enquête collective<sup>5</sup> combinant méthodes qualitatives et quantitatives et portant sur un instrument de politique publique national baptisé « Parcours d'excellence ». Il vise des élèves de l'éducation prioritaire sélectionné-es pour être accompagné-es de la classe de 4<sup>e</sup> à la classe de Terminale qui se voient proposer de participer à divers dispositifs de promotion de l'égalité des chances.

Notre enquête a été réalisée dans une académie au sein de laquelle le Réseau d'Education Prioritaire est particulièrement dense. Elle a consisté en une quarantaine d'entretiens, effectués auprès de membres des équipes éducatives (chef-fes d'établissements, Conseillers Principaux d'Education, enseignant-es) de 12 établissements (7 collèges REP+<sup>6</sup> et 5 lycées accueillant des élèves de REP+). D'autre part, des questionnaires (N=426) et entretiens (N=57) ont été réalisés auprès d'élèves de troisième de REP+ et d'élèves de REP+ passé-es en seconde dans ces établissements. Enfin, ces données sont complétées par des observations (séances de tutorat, réunions) réalisées au sein de 5 dispositifs différents et issues d'une recherche doctorale en cours.

Nous considérons tour à tour les trois hypothèses précédemment énoncées. Dans une première partie, nous mettons en évidence le rôle des critères scolaires et comportementaux dans la sélection à l'entrée de ces dispositifs, mais nous soulignons que ceux-ci ne suffisent pas à expliquer la surreprésentation des filles sur la scène de l'égalité des chances. Dans une deuxième partie, nous montrons que cette surreprésentation peut aussi tenir à la manière dont les actrices et acteurs éducatifs mettent en œuvre ces critères à partir de leurs représentations des élèves. Dans une dernière partie, nous montrons enfin ce qu'elle doit aux investissements différenciés de la part des élèves, au regard des spécificités de cette scène.

## **1. Une sélection fondée sur des critères scolaires et comportementaux qui participe indirectement à la surreprésentation des filles**

### ***1.1. La surreprésentation des filles au sein des dispositifs d'ouverture sociale***

Notre échantillon se compose de 426 questionnaires qui ont été remplis à la fin de l'année scolaire 2018 de façon informatisée au sein de chaque établissement enquêté par deux classes de troisième ou de seconde. Les établissements sélectionnés sont localisés dans des espaces contrastés de l'académie, notamment dans et hors sa principale grande ville<sup>7</sup>.

Au sein de celui-ci, conformément aux caractéristiques des établissements qui les accueillent, on trouve une écrasante majorité d'élèves issus de ménages défavorisés<sup>8</sup> (60%), 3 élèves sur 10 environ sont issu-es de ménages moyens et les autres de ménages favorisés (13%).

---

<sup>5</sup> Les membres de cette équipe de recherche sont : Ariane Richard-Bossez (directrice), Renaud Cornand, Sofia Laiz Moreira, Alice Pavie, Françoise Lorcerie, Noémie Olympio, Caroline Hache, Nathalie Richit, Emily Lopez, Gwenaëlle Audren.

<sup>6</sup> Réseau d'éducation prioritaire renforcé.

<sup>7</sup> Ils ont néanmoins aussi été choisis en fonction de l'avancement de la mise en œuvre des Parcours d'Excellence, loin de l'être uniformément dans l'académie, ce qui peut conduire à une surreprésentation d'élèves investi-es dans ce type de dispositifs dans notre échantillon.

<sup>8</sup> On utilise ici et par la suite la typologie du MEN. Elle correspond au regroupement des professions et catégories socioprofessionnelles de la façon suivante :

- Favorisée : chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles, professions intermédiaires (sauf instituteurs et professeurs des écoles), retraités cadres et des professions intermédiaires.

- Moyenne : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants, employés.

- Défavorisée : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle).

Ces catégories ont été obtenues à partir des déclarations des élèves quant à la profession de leurs parents, recodées en PCS.

Les filles y sont légèrement surreprésentées : 53% contre 47% de garçons. Ce différentiel pourrait s'expliquer, d'une part par un plus fort taux de non-réponses parmi les garçons, qui se seraient moins volontiers pliés à l'exercice où auraient été plus enclins à le détourner ; en comptant les non-réponses (12%), les filles représentent ainsi 46% de l'échantillon contre 40,4% pour les garçons. D'autre part, il tient également à la surreprésentation des filles dans les filières générales et technologiques au lycée, ce qui explique que l'écart au sein de notre échantillon se creuse à partir de la seconde où la répartition est de 54% de filles contre 52% de filles au collège.

Au sein de cet échantillon, environ un-e élève sur cinq fréquente un dispositif d'ouverture sociale (92 élèves sur les 426 enquêtés). Ces élèves sont à 67% des filles. Celles-ci sont proportionnellement deux fois plus nombreuses que les garçons à fréquenter un tel dispositif. Cet écart se creuse entre le collège et le lycée : les filles représentent ainsi 64% des élèves fréquentant un dispositif d'ouverture sociale au collège contre environ 72% au lycée. Parmi les filles enquêtées, plus de 30% fréquentent un dispositif d'ouverture sociale contre 17,6% des garçons enquêtés :

Tableau 1 : Part des filles et des garçons fréquentant un dispositif d'ouverture sociale ( $p < 0.01$ )

	Filles	Garçons	Total	N
Hors dispositif	49.4%	50.6%	100%	269
Dans un dispositif	66.7%	33.3%	100%	87
Total	53.7%	46.3%	100%	356

Tableau 2 : Proportion d'élèves fréquentant un dispositif d'ouverture sociale en fonction du sexe ( $p < 0.01$ )

	Hors dispositif	Dans un dispositif	Total	N
Filles	69.6%	30.4%	100%	191
Garçons	82.4%	17.6%	100%	165
Total	75.6%	24.4%	100%	356

Champ : enquête PAREX 2018

### 1.2. Une sélection scolaire qui favorise indirectement les filles

Pour analyser cette surreprésentation, il faut d'abord revenir sur le processus de sélection des élèves à l'entrée des dispositifs d'ouverture sociale. Cette entrée est médiée par leur implication sur la scène scolaire. Pénétrer cette scène suppose d'abord d'en connaître l'existence, or ce sont les personnels éducatifs qui sont chargés de transmettre aux élèves les informations qui lui sont relatives. Il est très rare que tou-ttes les élèves d'un établissement ou d'une classe y prennent part : il existe deux modalités d'entrée sur cette scène, la sélection ou l'auto-sélection.

La première modalité d'entrée correspond au cas où un-e enseignant-e, un-e CPE ou un-e proviseur-e désigne les élèves susceptibles de participer (même si la décision finale leur revient, la plupart du temps). Les élèves choisis peuvent alors être ceux et celles qui présentent les meilleurs résultats scolaires. Dans certains établissements, il faut par exemple avoir décroché à plusieurs reprises les félicitations du conseil de classe pour intégrer certains dispositifs. Ceci est corroboré par les résultats de l'enquête quantitative qui montre qu'au sein de notre échantillon, les deux tiers des élèves fréquentant un dispositif d'ouverture sociale sont de bon-nes ou de très bon-nes élèves<sup>9</sup> alors que c'est seulement le cas d'un peu plus d'un tiers des élèves qui n'y sont pas inscrits.

<sup>9</sup> Leurs moyennes sont supérieures à 13/20 aux premier et deuxième semestre de l'année en cours, ils sont généralement ou systématiquement félicités par le conseil de classe, se considèrent comme de bons ou très bons élèves et se pensent considérés comme tels par les enseignants.

C'est là un premier biais de sélection indirect en faveur des filles dont de nombreux travaux ont démontré la meilleure réussite scolaire dans le secondaire (Duru-Bellat et al., 2001; MEN, 2019). Au sein de la population enquêtée, celles-ci apparaissent effectivement surreprésentées parmi les très bon·nes élèves dont elles représentent 63% de l'ensemble contre 54% dans l'ensemble de l'échantillon.

Une autre logique de sélection apparaît également de façon récurrente dans les discours des personnels éducatifs : ce ne sont pas les meilleur·es élèves qui sont désigné·es, mais ceux et celles qui affichent une forme d'appétence scolaire et un rapport positif à l'institution scolaire :

« Pour les sélectionner il faut prendre ceux qui ont envie déjà et qui montrent qu'ils font plus. [...] Il y a plusieurs biais pour être dans le Parcours d'Excellence : soit on est repéré par un prof, soit on est un élu [au Conseil de Vie Collégienne], soit on montre qu'on a envie, soit on est carrément un excellent élève ». CPE et référent Parcours d'Excellence, collège du centre-ville, janvier 2018.

Au sein de notre échantillon, les élèves fréquentant des dispositifs d'ouverture sociale entretiennent un meilleur rapport à leurs enseignant·es ou aux personnels éducatifs que la moyenne, ils et elles indiquent plus souvent que les bonnes relations avec les adultes à l'école sont un des motifs principaux qui leur donne envie d'aller au collège ou au lycée :

Tableau 3 : Réponse à la question « Avoir de bonnes relations avec les adultes est une des raisons principales qui me donne envie d'aller au collège/lycée » ( $p < 0.01$ ) :

	<b>Non</b>	<b>Oui</b>	<b>Total</b>	<b>N</b>
Elève hors dispositif d'ouverture sociale	77%	23%	100%	285
Elève fréquentant un dispositif d'ouverture sociale	55%	45%	100%	92
Total	72%	28%	100%	377

Champ : enquête PAREX 2018

Là encore, ces critères tendent à favoriser indirectement les filles : celles de notre échantillon entretiennent ainsi des relations significativement meilleures que les garçons à leurs enseignant·es, elles sont 22% à les qualifier de « très bonnes » contre 15% des garçons et seulement 3% à les qualifier de « mauvaises » contre 8% des garçons ; elles sont également proportionnellement plus nombreuses à considérer avoir eu au moins un·e enseignant·e remarquable au cours de leur scolarité. Elles entretiennent en général un meilleur rapport à leur scolarité, indiquant à 26% être toujours contentes d'aller au collège ou au lycée contre 18% des garçons et sont également légèrement plus satisfaites de leur établissement. Ces rapports privilégiés peuvent être déterminants dans le cadre d'une sélection très souvent fortement individualisée, où les actrices et acteurs scolaires détiennent une autonomie importante dans le processus de désignation des participant·es aux dispositifs.

La seconde modalité d'entrée correspond au cas où l'information est passée à l'ensemble d'une classe et ce sont les élèves qui se portent volontaires pour intégrer un dispositif. Dans les deux cas, la proposition prend racine dans le cadre scolaire et apparaît comme un investissement en lien avec l'école : les enseignant·es peuvent être mobilisé·es pour faire le lien avec les bénévoles, accompagner certaines sorties, certains dispositifs prennent place au sein des établissements, bien qu'en dehors du temps classe. Aussi, les élèves entrant par ces deux modalités n'ont pas des profils très éloignés du point de vue scolaire, ils et elles restent dans les deux cas en majorité de bon·nes ou très bon·nes élèves, bien que les élèves ciblé·es soient légèrement meilleur·es que les élèves volontaires :

Tableau 4 : Niveau scolaire des élèves en fonction de leur modalité d'entrée au sein des dispositifs d'ouverture sociale :

Modalité d'entrée	Faible	Intermédiaire	Bon ou très bon	Total	N
Ciblage	10%	22%	68%	100%	50
Volontariat	14%	24%	62%	100%	29
Total	11%	23%	66%	100%	79

Champ : enquête PAREX 2018

La scène de l'égalité des chances apparaît ainsi très liée à la scène scolaire et la surreprésentation des filles est une conséquence indirecte de leur investissement sur celle-ci.

### 1.3. L'effet lié au sexe persiste à niveau scolaire équivalent

La surreprésentation des filles au sein des dispositifs d'ouverture sociale se résume-t-elle finalement au rapport différencié qu'elles entretiennent à l'École ? Il est possible de vérifier si un effet lié au sexe persiste une fois pris en compte ces écarts de résultats et d'attitudes vis-à-vis de l'École entre filles et garçons. Pour ce faire, un modèle de régression logistique est mis en œuvre, dans lequel la variable dépendante expliquée partage l'échantillon entre élèves fréquentant un dispositif d'ouverture sociale et élèves n'en fréquentant pas. Le modèle présenté teste les variables étant apparues significativement corrélées au fait de fréquenter un dispositif d'ouverture sociale (sexe, valeur scolaire<sup>10</sup>, relations au personnel éducatif et origine sociale familiale). Pour en faciliter la lecture, seuls les odds ratio<sup>11</sup> ainsi que les p-value<sup>12</sup> associées aux coefficients sont reportées :

Tableau 5 : Fréquentation d'au moins un dispositif d'ouverture sociale. Odds ratio estimés / régression logistique<sup>13</sup> :

Modalités	Odds ratio
(Intercept)	0,03***
Sexe_Garçon	Référence
Sexe_Fille	2,23***
Valeur scolaire_Faible	Référence
Valeur scolaire_ Intermédiaire	Non significatif
Valeur scolaire_ Bonne ou très bonne	4,63***
Les bonnes relations avec les adultes sont une raison d'aller au collège/lycée_ Non	Référence
Les bonnes relations avec les adultes sont une raison d'aller au collège/lycée_ Oui	1,86**
Catégorie sociale du ménage_ Favorisée	Référence
Catégorie sociale du ménage_ Moyenne	Non significatif
Catégorie sociale du ménage_ Défavorisée	2,89**

Champ : Enquête PAREX 2018.

<sup>10</sup> Cette variable s'appuie sur les déclarations des élèves concernant leurs moyennes trimestrielles, les appréciations obtenues au conseil de classe, leur perception de leur niveau et ce qu'il estime être la perception des enseignants de leur niveau.

<sup>11</sup> L'odds ratio (OR) est une mesure statistique qui traduit le rapport de chance qu'un événement se produise pour un groupe d'individu par rapport à un autre groupe d'individu.

<sup>12</sup> Elle traduit la probabilité pour un modèle statistique donné sous l'hypothèse nulle d'obtenir la même valeur ou une valeur encore plus extrême que celle observée. Il est d'usage de considérer un résultat comme significatif à partir de  $p < 0.05$ .

<sup>13</sup> \*\*\* :  $p < 0.01$  ; \*\* :  $p < 0.05$ . Le modèle est réalisé sur 351 observations, 75 n'ayant pas été prises en compte en raison de valeurs manquantes. AIC = 378,74.

Le modèle montre que la valeur scolaire, le sexe, l'origine sociale ainsi que les relations avec le personnel éducatif jouent toutes choses égales par ailleurs un rôle significatif dans le fait de fréquenter un dispositif d'ouverture sociale.

C'est la dimension scolaire qui apparaît la plus déterminante : toutes choses ici contrôlées par ailleurs, un-e élève bon-ne ou très bon-ne scolairement a ainsi plus de 4 fois plus de chances qu'un-e élève faible de fréquenter un tel dispositif ; les élèves qui considèrent leurs bonnes relations avec les adultes comme un des motifs principaux qui les poussent à fréquenter leur établissement en ont quant à eux près de deux fois plus que les élèves n'invoquant pas ce motif.

L'origine sociale familiale apparaît également significative et joue en faveur des élèves les plus défavorisés socialement qui ont près de trois fois plus de chances que les élèves issu-es de ménages favorisés de fréquenter ces dispositifs.

Mais le modèle met également en évidence le fait que la dimension genrée de la fréquentation persiste, après contrôle par le milieu social, la valeur scolaire, et l'attitude envers les personnels éducatifs : le sexe apparaît toutes choses égales par ailleurs comme une variable fortement significative de l'inscription dans ces dispositifs (au seuil de  $p < 0.01$ ) : les filles ont plus de deux fois plus de chances que les garçons de fréquenter un dispositif d'ouverture sociale.

Ces deux derniers éléments invitent à envisager d'autres explications que le seul recours à des critères scolaires objectifs dans le cadre de la sélection : Cette surreprésentation tient-elle à une mobilisation spécifique de leur part ou aux choix – conscients ou non – des personnels éducatifs en charge de la sélection ?

## **2. Une scène sur laquelle les acteurs éducatifs projettent une visée émancipatrice différenciée**

### ***2.1. La persistance d'une logique compensatoire***

La mise en évidence de la surreprésentation des élèves issu-es de ménages défavorisés par rapport à celles et ceux de ménages favorisés va à l'encontre du constat que les dispositifs d'ouverture sociale peuvent parfois profiter aux élèves les plus favorisé-es au sein d'espaces scolaires par ailleurs déclassés (Barthon & Monfroy, 2020; Oberti & Pavie, 2020). Cette idée a donné naissance et s'incarne dans la figure du « faux ZEP » (Buisson-Fenet & Landrier, 2008; Pasquali, 2014). La raison en est sans doute que les dispositifs d'ouverture sociale jusqu'alors étudiés ont été ceux portés par des établissements du supérieur très prestigieux et visant pour certains à faciliter l'intégration au sein de ces établissements<sup>14</sup>, ce qui n'est pas le cas des dispositifs ici enquêtés. Ceux-ci sont moins connus, moins attractifs, ne suscitent pas systématiquement d'investissement stratégique de la part des élèves et de leurs familles. Mais comment expliquer le constat du phénomène inverse : la surreprésentation en leur sein des élèves de milieux défavorisés, et celle des filles ? Il peut l'être en parti par le rôle actif joué par les personnels éducatifs dans le processus de sélection<sup>15</sup>.

D'abord, ces personnels éducatifs défendent le principe de moyens supplémentaires accordés aux élèves scolarisé-es en éducation prioritaire en vertu des difficultés spécifiques qu'ils et elles cumulent, les comparant régulièrement aux élèves hors éducation prioritaire :

« On peut être bon élève, mais à un moment donné, ne plus avoir accès à la maison ou je-ne-sais-où à tout ce que les autres peuvent s'offrir en payant tout simplement : des cours particuliers, des voyages à l'étranger... auxquels nos élèves n'auront jamais accès : avec [ce dispositif] je sais qu'ils feront des voyages ». Enseignante et référente Parcours d'Excellence, collègue de la périphérie, novembre 2018

---

<sup>14</sup> Notamment les dispositifs portés par les IEP ou par Sciences Po Paris.

<sup>15</sup> Cette sélection leur est déléguée dans une grande majorité des cas : ils choisissent parfois directement les élèves à qui ils proposent d'intégrer ces dispositifs ou bien le proposent à l'ensemble d'une classe, tout en incitant parfois individuellement certain-es élèves à le faire.

« C'est pas à la maison que les mamans ou les papas vont leur dire ce qu'on attend à l'école parce que les milieux sociaux d'où ils viennent sont les milieux sociaux où en général on maîtrise pas les codes de l'école, on maîtrise pas les attentes ». Enseignant, collège du centre-ville, novembre 2018

À leurs yeux, ces dispositifs viennent combler un déficit matériel, économique, social et culturel qui apparaît à bien d'entre elles et eux renforcé par l'origine immigrée des élèves et de leurs familles :

« Quand on dit à des parents d'élèves "votre gamin potentiellement il peut faire une école d'ingénieur, il peut faire une école d'arts appliqués, il peut être graphiste" et que la mère elle est au foyer et le père, s'il est là, il est maçon, ... C'est pas de l'égalité des chances, mais on rattrape des choses... On rattrape le fait que dans une famille où il y a que des médecins, où les parents ils sont tous en professions libérales ou ils sont tous cadres sup..., et le gamin il se dit "bah pourquoi pas moi", le fait d'en parler... [...] Parce qu'on a des gamins ici, ils peuvent pas s'imaginer : pour eux il y a des métiers de Blancs. Là on dit "si, toi tu peux le faire". » Enseignant, collège du centre-ville, novembre 2018.

Dans leurs discours, ces dimensions sociales et ethniques ou culturelles apparaissent fortement imbriquées, ce sur quoi nous allons revenir.

## ***2.2. Une sélection au croisement d'une logique scolaire et des rapports de classe, de genre et de « race »<sup>16</sup>***

Néanmoins, ces dispositifs ne sont pas ouverts à l'ensemble des élèves scolarisé-es en éducation prioritaire. En participant au processus de sélection, les personnels éducatifs s'inscrivent dans la logique d'un « troisième âge » des politiques d'éducation prioritaire (Frاندji & Rochex, 2011), qui se traduit par un glissement historique d'une logique de lutte contre les inégalités, via un principe de compensation (premier âge), à une logique d'adaptation à des besoins identifiés comme spécifiques. Bien que cette position ne soit pas unanimement partagée, les élèves de l'éducation prioritaire en réussite scolaire peuvent être identifié-es par certain-es comme un nouveau segment du public scolaire, requérant une attention et des moyens supplémentaires :

« Des fois j'entends dire que c'est stigmatisant... Alors moi c'est le genre de truc... Stigmatiser les élèves alors qu'ils sont en réussite, alors qu'ils viennent d'un réseau prioritaire, parler d'excellence, tous ces trucs-là : "c'est stigmatisant, c'est tabou"... Moi je suis pas du tout là-dedans, j'ai pas du tout peur des mots ou des idées. C'est parce qu'on pense trop, on a trop pensé que c'était stigmatisant que des fois on les a laissés un peu de côté. Ils attendent que ça eux ! Ils le savent hein qu'ils sont du ghetto ! C'est bon. Et nous notre mission c'est de leur montrer qu'il y a autre chose. Ils le savent qu'il y a autre chose, eux, ces élèves là le savent. C'est pas le cas de tous, mais eux le savent, ces élèves-là. Et ce qu'ils veulent c'est pouvoir accéder à l'autre monde. Et ils croient en l'école. » CPE et référent Parcours d'Excellence, collège du centre-ville, septembre 2019.

Ce CPE adhère à l'idée que les élèves en réussite scolaire en éducation prioritaire auraient été « laissés de côté ». Il distingue au sein de l'ensemble des élèves un groupe spécifique qui a conscience de sa position, veut pouvoir accéder à un « autre monde » que celui du « ghetto » et croit en la capacité de l'école à l'y aider. Son propos renvoie à l'idéologie méritocratique, avec l'idée que l'investissement scolaire doit permettre de s'élever socialement.

Certains personnels éducatifs n'hésitent donc pas à recourir à la sélection. Néanmoins, si celle-ci apparaît en premier lieu fondée sur un critère scolaire, objectif non seulement par les résultats de l'élève, mais aussi par ce qui est perçu de sa motivation, du rapport qu'il ou elle entretient à l'École – d'autres dimensions peuvent entrer en compte.

---

<sup>16</sup> Cette notion est mobilisée au singulier pour désigner un « rapport de pouvoir qui structure, selon des modalités diverses en fonction des contextes et des époques, la place sociale assignée à tel ou tel groupe au nom de ce qui est censé être la radicale altérité de son origine (géographique, culturelle ou religieuse) » (Mazouz, 2020).

Ce processus de sélection fait alors intervenir les représentations des personnels éducatifs de leurs élèves, au croisement des rapports de classe, de race et de genre. Voyons comment elles peuvent entrer en jeu à partir d'un exemple particulièrement explicite :

Journal de terrain, 08-09-2020

*Contexte : Engagée en tant que bénévole au sein d'une association de promotion de l'égalité des chances, j'accompagne Chloé, stagiaire, qui va présenter le dispositif au sein d'un collège REP+ partenaire. Une dizaine d'élèves sont présent-es, accompagné-es pour la plupart de leurs mères. Ces élèves ont fait l'objet d'une pré-sélection sur critères scolaires au sein de l'établissement.*

Après la présentation, la CPE nous invite dans son bureau. Chloé rappelle que tou-tes les élèves ne pourront pas être retenu-es. La CPE s'exprime alors sur les élèves qu'il faudrait ou non sélectionner selon elle : « Si vous voulez mon avis, le petit du premier rang avec sa mère, c'est pas la peine. Il est enfant unique, la famille est présente, ils sont bien intégrés ... C'est un coq en pâte ! Il n'y a pas besoin d'accompagnement » [...] « En revanche ; la dame voilée au fond... : là il y a peut-être un travail à faire pour s'émanciper, je dis pas s'affranchir mais s'émanciper, s'ouvrir culturellement ! » « Ça se voit tout de suite ». Elle le répète à plusieurs reprises et commente les caractéristiques physiques des familles présentes : port du voile ou non, apparence... Elle insiste aussi sur le fait que les parents aient ou non été présents.

« Et la dame d'origine africaine, avec la petite X – c'est péjoratif ce que je vais dire – mais on voit qu'elle a pas une vie saine ! ». Je lui demande ce qu'elle entend par là : « Je vous dis, c'est culturel, pour ces familles là c'est culturel : ne pas aller à la plage, à la piscine, au musée, c'est culturel. Alors elle, elle a le visage gonflé, c'est sans doute la consommation, donc on voit tout de suite pour quelles familles... ».

Par la suite, Chloé revient sur l'élève du 1<sup>er</sup> rang qui n'avait pas l'air particulièrement motivé selon elle, ce qui fait réagir la CPE : « Ah oui ! Si c'est pour qu'il traîne les babouches ! ... Enfin lui c'est pas en babouche qu'il viendrait, c'est avec des chaussures que même nous on peut pas se payer ... ».

Elle nous recommande de discuter éventuellement de la sélection définitive avec l'assistante sociale.

Au cours de cet échange, cette CPE apparaît prompte à juger et catégoriser les élèves et leurs familles, d'autant qu'elle n'est en poste que depuis la rentrée dans cet établissement, soit un peu plus d'un mois. Elle s'appuie pour cela surtout sur leur apparence (« ça se voit ») et notamment des caractéristiques physiques (couleur de peau, « visage gonflé ») et vestimentaires (« voile », « chaussures »). Elle les interprète comme des indices du milieu socio-économique des familles, de leur ancrage culturel, de leur « intégration », de leurs pratiques de consommation et de loisir, de leur hygiène et de leurs pratiques éducatives. Elle fait preuve d'une vision critique, emprunte de moralisme et de soupçon : les parents absents sont suspectés d'être démissionnaires<sup>17</sup>, une mère présente d'être alcoolique, enfin, elle considère que certaines familles tendraient à abuser du dispositif alors même qu'elles ne seraient pas en difficulté - elle a d'ailleurs à notre arrivée renvoyé une mère d'élève venue assister à la réunion alors que son enfant n'avait pas été présélectionné.

Cet exemple illustre une volonté de réserver le dispositif aux élèves les plus en difficulté d'un point de vue social et économique (cf. conseil de s'entretenir avec l'assistante sociale), mais aussi à celles lui apparaissant culturellement éloignées de l'Ecole : les élèves et leurs familles sont alors renvoyé-es à une altérité ethnique, culturelle et religieuse (« origine africaine », « babouches », insistance sur le port du voile). Dans deux établissements enquêtés, le choix a été fait de ne sélectionner que des élèves dits « Roms » ou « Tziganes », des catégories construites comme un public-problème par l'institution scolaire, à partir de catégories ethnico- raciales (Dukic & Dhume, 2011), témoignant d'une même logique.

Ces dimensions sociale et raciale s'articulent avec le genre : aux yeux de cette CPE, le port du voile d'une mère d'élève est synonyme de soumission et de manque d'ouverture culturelle (« il y a peut-être un travail

---

<sup>17</sup> Un préjugé répandu au sein de l'institution scolaire, mais sans fondement empirique (Périer 2005).

à faire pour s'émanciper [...], s'ouvrir culturellement » et justifie en tant que telle la participation de son enfant au dispositif. Ce discours s'inscrit dans la « rhétorique émancipatrice » analysée par Guénif Souilamas (2000), exhortant les filles de milieu populaire et descendantes d'immigré-es à une réussite, notamment scolaire, à même de les émanciper d'une culture familiale perçue comme totalisante et oppressive. Les restrictions supposées imposées concernent les aspirations et le devenir futur (rester au foyer, ne pas faire d'étude), idées que l'on retrouve dans cet extrait d'entretien avec un enseignant d'un autre établissement :

« C'est les difficultés qu'on peut rencontrer : une grande barrière culturelle, notamment par rapport aux populations représentées dans l'établissement, une grande partie Nord Maghreb, avec les coutumes qui vont avec. Donc principalement les enfants sont nés en France, les parents non, ne parlent pas la langue, donc ça pose de grandes barrières avec l'établissement [...] certaines cultures ou codes sociétaux ne passent pas... voilà. Et ça reste des freins forts. [...] C'est surtout par exemple Parcours d'Excellence qui pousse à envisager un avenir dans l'enseignement supérieur. On a souvent des barrières comme quoi les parents vont dire "nan mais ma fille elle fera pas lycée et tout ça, ma fille elle restera à la maison, elle sera mère". On en a quelques-unes des comme ça et c'est notre combat de tous les jours en 3<sup>e</sup>. Sachant que la majorité des enseignants de 3<sup>e</sup> sont des femmes, donc c'est une mission prise à bras le corps pour essayer de changer ces attitudes, [...]. Des fois y a des a priori qui sont juste impressionnants, à cause des parents. ». Enseignant et référent Parcours d'Excellence, collègue de la périphérie, septembre 2019.

Ces propos rejoignent ceux d'autres personnels en charge de la sélection qui affirment favoriser la présence des filles au sein de ces dispositifs, en raison de leurs aspirations moins ambitieuses, même si un lien explicite avec leur origine n'est pas forcément établi :

« Alors je fais un effort particulier pour intégrer des filles moi, surtout dans les Cordées de la Réussite parce que... elles sont un peu plus mûres que les garçons à cet âge là, et on sait que c'est le parent pauvre des sciences, donc on les pousse un peu, et puis [...] les filles s'autocensurent sur les voies d'excellence, donc on en profite un peu nous pour les chauffer et pour en mettre plein [dans ce dispositif] parce que c'est important pour nous qu'elles voient ce qui... » Enseignant et référent Parcours d'Excellence, collègue du centre-ville, novembre 2018

La participation à ces dispositifs est considérée par certain-es enseignant-es, pour ces filles issues de milieux populaires et descendantes de l'immigration, comme un moyen d'accès à des espaces de liberté et d'expérimentation, notamment d'un certain modèle de féminité socialement situé :

« Alors souvent c'est un moyen - surtout pour les jeunes filles - d'arriver à sortir, parce que les parents ont beaucoup de mal à laisser sortir les jeunes filles. Et là souvent, quand ils sont dans ces dispositifs, avec des étudiants majeurs, c'est vrai que des fois ça permet aux jeunes filles d'avoir accès à cette culture [...] Moi j'ai des élèves qui ont fait ça parce que le mercredi après-midi au moins elles restent pas à la maison, elles ont compris que c'était pour elles une chance de sortir de la maison ».

« - Sur la façon de s'habiller, je leur dis "habiliez-vous correctement", alors ça ils savent pas pourquoi je leur dis ça. "Habiliez-vous en tenue de ville, on va dans une école de commerce [...] Et c'est là où les filles se féminisent, au niveau de la tenue vestimentaire. [...] ça c'est très impressionnant aussi, parce qu'à l'école elles vont avoir peur du regard des garçons, ça c'est compliqué pour les jeunes filles... d'assumer leur féminité au collège, mais à l'extérieur... elles vont se mettre plus facilement plus féminines.

- C'est à dire concrètement ?

- Ben elles vont peut-être tenter une jupe, ou une robe, elles vont peut-être tenter... une coiffure un peu... voilà. Et le lendemain vous les verrez revenir en jogging basket... C'est impressionnant. Mais là elles s'autorisent cette féminité, parce qu'il n'y a plus le regard de tout le monde... Et même s'il y a des garçons dans le groupe ça les gênera moins, que de l'assumer dans une classe. » Enseignante et référente Parcours d'Excellence, collègue de la périphérie, novembre 2018.

Au cours d'une observation, cette enseignante accompagnant ses élèves se rendant en séance de tutorat salue d'ailleurs avec enthousiasme les élèves portant ce jour-là des jupes. Pour elle, la participation à un dispositif de promotion de l'égalité des chances est une occasion pour ces filles de s'éloigner spatialement de leurs domiciles, leur environnement familial, où elles subiraient une forme d'enfermement, ainsi que de leur collègue et de leur quartier où « le regard des garçons » s'imposerait. Ce regard, dont elles auraient « peur », réprouve toute expression de leur sexualité. La distance permettrait alors une forme d'émancipation qui se traduit, selon elle, par le passage du « jogging basket » - vêtement chargé d'un imaginaire associé à la banlieue et à la masculinité – non pas à la possibilité pour ces filles de s'habiller comme elles le souhaitent, mais à celle de revêtir une jupe, supposée refléter une « féminité assumée ». Cet encouragement, voire injonction, à la féminisation renvoie ainsi à une autre norme de genre : celle de la différenciation entre groupe des filles et groupe des garçons que ce vêtement proprement féminin permet de mettre en scène. Le rapport de certains personnels éducatifs à ces dispositifs témoigne ainsi parfois, dans une certaine mesure, d'une forme de « racialisation du sexisme », comme c'est le cas des dispositifs d'éducation à l'égalité femmes-hommes en milieu scolaire (Massei, 2020) : un lien implicite ou explicite est opéré entre sexisme et familles migrantes ou descendantes de l'immigration.

Ainsi, un premier ensemble d'explications de la surreprésentation des filles sur la scène de l'ouverture sociale pourrait tenir aux barrières à l'entrée de cette scène : ses liens avec la scène scolaire et la sélection opérée par les personnels éducatifs, au croisement de logiques scolaire, de classe, de race et de genre favorisent directement et indirectement leur présence. Considérons enfin les logiques d'investissement de cette scène du point de vue des élèves qui la fréquentent.

### **3. Les logiques de l'investissement des élèves sur cette scène**

#### ***3.1. Les enjeux relationnels de l'investissement sur la scène de l'ouverture sociale***

L'entrée sur la scène de l'ouverture sociale est, on l'a vu, très liée à l'investissement sur la scène scolaire. La première entretient avec la seconde un rapport complexe, fait de tensions qui jouent sur l'investissement des jeunes en son sein.

En effet, si les dispositifs d'ouverture sociale reposent sur leur partenariat avec les établissements scolaires pour leur recrutement et certains aspects de leur fonctionnement, ils apparaissent aussi dotés d'une grande autonomie dans leur mise en œuvre. Ce sont les porteurs et porteuses des dispositifs (grandes écoles, associations, bénévoles) qui établissent la forme et le contenu des séances ou sorties, sans interventions des personnels éducatifs. Or, dans la plupart des dispositifs enquêtés, on y insiste sur la distance qui les sépare de la scène scolaire. Nous avons pu observer la mise en scène de cette distance par les tutrices et tuteurs à de nombreuses reprises : dans leur présentation des activités (« ce n'est pas du soutien scolaire »), dans leurs interactions avec les « tutoré-es » (qui ne sont donc pas des « élèves »), auprès de qui elles et ils insistent dès leurs premiers échanges sur le fait « qu'ils ne sont pas des profs », dans leur façon de disposer les tables et chaises en cercle ou en U lors des séances et dans les contenus proposés qui se veulent ludiques et interactifs, le cours magistral et la forme scolaire en général servant de modèle repoussoir (Fernández-Vavrik et al., 2018). C'est le contenu culturel des séances de tutorat, la transmission de « codes » et les conseils dispensés en matière d'orientation qui sont mis en avant<sup>18</sup>.

De leur côté, c'est aussi souvent sur cette dimension que les jeunes engagé-es insistent, relatant avec enthousiasme les sorties ou les voyages réalisés.

La moindre présence des filles sur d'autres scènes, et notamment la scène sportive pourrait alors constituer un autre élément explicatif de leur surreprésentation. Les filles, en règle générale, pratiquent moins fréquemment des activités physiques que les garçons et ce surtout dans les milieux populaires (Davoine, 2006). C'est bien le cas des élèves de notre échantillon : la pratique sportive y est très fortement corrélée au sexe (au seuil de 0.01), 51% des filles pratiquent une activité sportive contre 78% des garçons<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Même si l'importance relative accordée à ces dimensions varie d'une structure à l'autre.

<sup>19</sup> Cette variable n'est néanmoins pas corrélée significativement à la fréquentation des dispositifs, au sein de notre échantillon.

Tableau 6 : Réponse à la question « Pratiquez-vous une activité sportive en dehors de l'école ? »

	Non	Oui	Total	N
Filles	49%	51%	100%	193
Garçons	22%	78%	100%	171
Total	36%	64%	100%	364

Champ : enquête PAREX 2018

L'investissement dans les dispositifs d'ouverture sociale remplit en partie les mêmes fonctions que d'autres activités extra-scolaires, notamment sportives, ils représentent un moment de détente qui permet de couper avec l'univers scolaire ; comme l'explique une ancienne tutorée d'un dispositif porté par une école d'ingénieur :

« C'était un blanc dans ma semaine, dans mon programme, de revoir les tuteurs, de revoir certains amis avec qui j'avais tissé des liens, avec qui on faisait le trajet jusqu'à [l'École]. Parce qu'il y a aussi ce côté très... on crée des liens avec des personnes qu'on connaissait pas, qui était pas dans notre collège, qui habitaient pas forcément où nous habitons. Ça veut dire qu'on fait de nouvelles rencontres. Moi j'ai beaucoup d'amis que je connaissais pas avant. Y'a aussi un très bon collègue qui est en médecine maintenant : on n'a jamais été dans le même lycée, ni dans le même quartier, ni dans le même rien du tout, et pourtant on se voit toutes les semaines. On a fait énormément de choses : les voyages nous ont beaucoup rapproché, les moments de convivialité, les gouters (*rire*), ça rapproche ! Se mettre à côté d'un verre de coca et discuter sur tout et rien, ça rapproche. » Ancienne tutorée, janvier 2020.

La dimension sociale de cette scène joue un rôle capital dans la façon dont les jeunes s'y investissent. D'une part, les groupes de tutorat mettent en contact les élèves avec des tuteurs et tutrices qui sont, dans une majorité de cas, des étudiant-es. La relation nouée entre ces deux groupes est souvent mise en avant comme fondement de la réussite des dispositifs, jouant sur la position spécifique et atypique des tuteurs et tutrices : ni tout à fait enseignant-es, ni tout à fait pairs, parfois décrits comme des « grands frères et sœurs » (Allouch, van Zanten, 2008). Cette relation particulière est plusieurs fois mentionnée dans les questionnaires comme aspects positifs, par exemple :

« Les étudiants qui sont très gentils, les activités qu'ils nous proposent et qu'ils ne sont pas comme les professeurs. »

« La relation qu'on a réussi à tisser entre les tuteurs et nous. Ce ne sont pas des professeurs et l'apprentissage est beaucoup plus fluide et ludique. »

Les deux citations mettent bien en avant la relation paradoxale entretenue avec la sphère scolaire : les « tuteurs » ou « étudiants » ne sont « pas comme des professeurs », mais ce sont tout de même à eux qu'ils sont comparés et il est question d'« apprentissage » bien que celui-ci soit qualifié de « ludique ».

D'autre part, ces groupes sont également un espace de socialisation entre les élèves où se nouent ou se prolongent des amitiés parfois durables. Elles peuvent conditionner la fréquentation des dispositifs : une absence ou un abandon pouvant avoir un effet boule de neige sur les autres membres du groupe.

Le rapport très positif entretenu par les élèves à la scène de l'ouverture sociale tient ainsi à ce rapport complexe avec la scène scolaire, entre distance et proximité, ainsi qu'à son caractère relationnel.

### 3.2. Genre, projection et investissement dans l'avenir

Un autre élément d'explication de l'investissement sur cette scène réside dans l'usage instrumental qui peut en être fait : ces dispositifs se présentent en effet comme une ressource en matière d'orientation, qu'elle soit scolaire ou professionnelle.

Une majorité des dispositifs d'égalité des chances enquêtés inclut l'orientation comme un objectif pédagogique à part entière. Les tuteurs et tutrices peuvent alors être chargé-es de consacrer certaines séances à cette question, de dispenser des conseils aux élèves à ce sujet, des sorties sur ce thème peuvent

être organisées, dans des salons notamment et des professionnel·les peuvent être sollicité·es pour des interventions relatives à leurs métiers et carrières.

L'idée qu'investir ces dispositifs peut être un moyen d'obtenir de l'aide quant à son orientation scolaire et/ou professionnelle est intégrée par les élèves qui y participent. Au sein de notre échantillon, les élèves en fréquentant un sont 53% à considérer que celui-ci leur procure une aide quant à leur orientation ; 85% considèrent qu'il les aide au niveau de leur culture générale et 59% qu'il constitue une aide au niveau de leur scolarité.

On pourrait alors faire l'hypothèse que ce sont les élèves qui se projettent le plus dans l'avenir qui ont le plus de chance d'investir ces dispositifs. Interrogé·es dans le questionnaire sur les côtés positifs de ces dispositifs d'ouverture, certain·es vont dans ce sens :

- « Le fait que nous pouvons apprendre sur un métier ou études que nous n'envisagions pas »
- « Cela est surtout pour le côté que ça servira dans Parcours sup »
- « Ça nous apprend des choses sur la nouvelle réforme (du bac) »
- « Notre parrain est attentif à nos demandes d'orientation, cherche à nous aider même s'il ne connaît pas quelque chose, il fait des recherches, crée des contacts »
- « De visiter des établissements que je ne connaissais pas. »

Les résultats du questionnaire montrent que les élèves fréquentant un dispositif d'ouverture sociale en collège sont beaucoup moins indécis que l'ensemble des collégien·nes quant à leur orientation en seconde (2% ne savent pas quelle sera leur orientation contre 13% des collégien·nes hors dispositifs) ; ils et elles sont une très large majorité à vouloir s'orienter vers une seconde générale et technologique (85% contre 59% des collégien·nes hors dispositifs)<sup>20</sup>. Ils et elles ont plus souvent une idée précise d'un futur métier, à 67% contre 58% des élèves ne fréquentant pas ces dispositifs.

Là encore, cette logique d'investissement pourrait contribuer à expliquer la présence majoritaire des filles. En effet, elles sont plus enclines à se projeter dans les études. Au sein de notre échantillon, elles sont 73,4% à déclarer qu'elles pensent possible de réaliser des études après leur baccalauréat contre 61% des garçons. Quand on les interroge sur leurs motivations quant à leur poursuite d'étude, les garçons sont proportionnellement plus nombreux à invoquer l'argent comme motif tandis que les filles invoquent proportionnellement plus le futur métier qu'elles envisagent ou un objectif général de réussite. Elles sont d'ailleurs 65% à viser un métier précis contre 57% des garçons de l'échantillon. Enfin, elles sont également très significativement ( $p < 0.01$ ) plus nombreuses à projeter leur vie future hors de leur quartier actuel de résidence par rapport aux garçons, à 68% contre 47% :

Tableau 7 : Réponse à la question « Souhaiteriez-vous habitez dans le quartier où vous habitez plus tard » en fonction du sexe :

	<b>Je ne sais pas</b>	<b>Non</b>	<b>Oui</b>	<b>Total</b>	<b>N</b>
Filles	23%	68%	9%	100%	189
Garçons	29%	47%	24%	100%	164
Total	26%	58%	16%	100%	353

Champ : enquête PAREX 2018

La surreprésentation des filles au sein des dispositifs de promotion de l'égalité des chances ne tient donc pas uniquement à des facteurs qui leur sont extérieurs, mais aussi à la façon dont elles se saisissent de ces dispositifs, d'un côté comme occasion de réaliser des sorties et d'entretenir des liens de sociabilité, de l'autre, comme levier possible d'émancipation, inscrit dans des stratégies scolaires et dans des projections qui sont bien spécifiques (Brinbaum et al., 2011).

<sup>20</sup> Bien que ces résultats soit probablement très corrélés au niveau scolaire.

## **Conclusion**

A partir d'une étude de cas centrée sur une académie, cet article a montré la place prépondérante occupée par les filles au sein des dispositifs dits de promotion de l'égalité des chances visant les établissements secondaires de l'éducation prioritaire. Trois hypothèses explicatives ont été envisagées, qui se sont révélées complémentaires : en premier lieu, cette surreprésentation découle d'un effet indirect des critères avant tout scolaires qui sont mobilisés pour sélectionner les élèves participant·es. Néanmoins, à niveau scolaire équivalent, le sexe continue d'avoir un effet propre sur le fait de fréquenter de tels dispositifs. Les personnels éducatifs pourraient constituer un deuxième facteur de cette surreprésentation, projetant sur ces dispositifs une visée émancipatrice différenciée qui les conduirait à inciter d'avantage les filles à s'y engager. Enfin, les filles elles-mêmes sont actrices de cette surreprésentation : elles se saisissent de ces espaces et les intègrent à leurs stratégies scolaires et professionnelles ainsi qu'à leurs loisirs et leurs pratiques de sociabilité.

Ce constat de la place prépondérante des filles au sein de dispositifs promouvant l'ascension sociale invite à creuser la dimension genrée des trajectoires de mobilité sociale ascendante. La logique de mobilité de classe peut en effet s'articuler avec une logique de mobilité de sexe : c'est ce que montraient Daune-Richard et Marry (1990), étudiant les trajectoires atypiques de jeunes filles inscrites dans des filières de formation dites « masculines ». Peu de travaux sur la mobilité sociale ascendante tiennent compte de cette dimension et la figure du transfuge apparaît avant tout comme une figure masculine (Lagrange, 2021). Plus largement, une analyse intersectionnelle des mobilités ascendantes, pourrait donner à voir ce que le franchissement des frontières de classe doit aux positions occupées par un individu dans l'ensemble des rapports de domination et ce que ce franchissement produit en retour sur ces positions.

## Références

- Allouch, A. (2013). *L'ouverture sociale comme configuration : Pratiques et processus de sélection et de socialisation des milieux populaires dans les établissements d'élite* [Thèse].
- Allouch, A., & van Zanten, A. (2008). Formateurs ou "grands frères" ? *Éducation et sociétés*, 1(21), 49–65.
- Barrère, A. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 9–13.
- Barthon, C., & Monfroy, B. (2020). Entre sélection scolaire et justice sociale : Analyse du programme PEI de Sciences Po et de ses effets sur les parcours de lycéens de milieu populaire. 26e Journées du Longitudinal "Sélections, du système éducatif au marché du travail," Toulouse.
- Brinbaum, Y., Mogueïrou, L., & Primon, J.-L. (2011). La scolarisation des filles d'immigrés. Succès et orientations différentielles. *Diversité. Ville Ecole Intégration*, 165, 166–172.
- Buisson-Fenet, H., & Landrier, S. (2008). Être ou pas ? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir. *Éducation et sociétés*, 21(1), 67–80.
- Daune-Richard, A.-M., & Marry, C. (1990). Autres histoires de transfuges ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations « masculines » de BTS et de DUT industriels. *Formation Emploi*, 29(1), 35–50.
- Davisse, A. (2006). Filles et garçons dans les activités physiques et sportives : De grands changements et de fortes permanences. In A. Dafflon-Nouvelle (éd.) *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (pp. 287–301). Presses universitaires de Grenoble.
- Donzelot, J. (2014). *Les politiques publiques d'équité d'accès à l'enseignement supérieur en France et en Angleterre : Une étude comparative*, [Thèse].
- Doytcheva, M. (2007). *Une discrimination positive à la française : Ethnicité et territoire dans les politiques de la ville*. La Découverte.
- Dukic, S., & Dhume, F. (2011). "Scolarisation des enfants tsiganes": Les ambiguïtés d'une notion. *Cahiers Pédagogiques*, Hors-série numérique, n°21.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., & Marry, C. (2001). La dynamique des scolarités des filles : Le double handicap questionné. *Revue française de sociologie*, 42(2), 251–280.
- Fernández-Vavrik, G., Pirone, F., & van Zanten, A. (2018). Discrimination positive, méritocratie et l'inclusion en tension : Les « Conventions éducation prioritaire » de Sciences Po. *Raisons éducatives*, 1(22), 19–47.
- Frandji, D., & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux "besoins spécifiques". *Éducation et Formations*, 80, 95–108.
- Giry, J. (2019). Les enseignants à l'épreuve de la diversification des élites. Ressorts d'engagement et travail normatif autour du dispositif d'ouverture sociale d'une Grande école. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 18, 189–211.
- Guénif Souilamas, N. (2000). *Des Beurettes aux descendantes d'immigrants nord-africains*. Bernard Grasset.
- Lagrave, R.-M. (2021). *Se ressaisir : Enquête autobiographique d'une transfuge de classe féministe*. La Découverte.
- Lignier, W., & Pasquali, P. (2016). L'excellence décalée, ou comment subvertir l'institution scolaire sans en sortir. *Sociétés contemporaines*, 2(102), 19–44.
- Massei, S. (2020). *L'égalité pour les autres. Éducation à l'égalité entre les sexes et racialisation du sexisme en France*. [Thèse]
- Mazouz, S. (2020). *Race*. Anamosa.
- MEN, D. (2019). Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur.
- Oberti, M., & Pavie, A. (2020). Les paradoxes d'un programme d'ouverture sociale: Les Conventions Éducation prioritaire à Sciences Po. *L'Année sociologique*, 70(2), 395–422.
- Pasquali, P. (2010). Les déplacés de l'« ouverture sociale ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 86–105.
- Pasquali, P. (2014). *Passer les frontières sociales : Comment les "filières d'élite" entrouvrent leurs portes*. Fayard.
- Soubiron, A. (2011). *De l'égalité des chances à la diversité ? La politique d'égalité dans l'enseignement supérieur français*. [Thèse]

- van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés contemporaines*, 79(3), 69–95.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Weber, F. (2009). *Le travail à-côté : Une ethnographie des perceptions* (Nouvelle éd. revue et augm). Éditions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.



# L'influence du sexe des élèves et du contexte scolaire de mixité/non-mixité sur l'élaboration du discours des adolescent·es au sujet de la vaccination contre l'infection papillomavirus humain

Charlotte Bauquier, Groupe de Recherche en Psychologie Sociale (GRePS UR 4163), Université Lyon 2  
Marie Préau, Groupe de Recherche en Psychologie Sociale (GRePS UR 4163), Université Lyon 2

© Publié en 2021 par la Revue GEF, numéro 5, [www.revuegef.org](http://www.revuegef.org)

## Pour citer cet article

BAUQUIER, C. & PRÉAU, M. (2021). L'influence du sexe des élèves et du contexte scolaire de mixité/non-mixité sur l'élaboration du discours des adolescent·es au sujet de la vaccination contre l'infection papillomavirus humain. *Revue GEF* (5), 26-38. Repéré à <https://revuegef.org>

## Résumé

En France, la vaccination contre les infections à papillomavirus humains (HPV) – sexuellement transmissible - cible prioritairement les jeunes filles âgées entre 11 et 14 ans. L'introduction de ce vaccin a introduit de nouvelles dimensions liées à la santé sexuelle dans le cadre de la prévention des cancers que nous avons souhaité investiguer auprès de la population adolescente (13-14 ans). Pour cela, nous avons mis en œuvre deux méthodes qualitatives de recueil de données : des ateliers de construction d'affiches (N=5) avec des élèves en classe de 4<sup>e</sup> et des focus groups (N=7) avec des élèves en classe de 3<sup>e</sup>. Nos résultats tendent à montrer que ce sont les filles qui s'emploient à articuler cette dimension sexuelle avec les champs de la vaccination et du cancer. Cela renvoie à différentes normes culturelles et sociales différenciées en fonction du sexe des élèves (par exemple, la responsabilisation des filles/femmes en matière de santé sexuelle). Nos résultats mettent aussi en évidence l'effet du contexte de mixité/non mixité dans les discours des élèves.

**Mots clés :** représentations sociales ; vaccination HPV ; contexte scolaire ; éducation à la santé

## 1. Introduction

En France, la vaccination contre les infections à papillomavirus humains (HPV) – sexuellement transmissible (IST) - cible prioritairement les jeunes filles âgées entre 11 et 14 ans. La couverture vaccinale est faible depuis l'introduction de cette vaccination en 2007, oscillant entre 15 et 30% (Institut National du Cancer [INCa], 2018). Le choix de vacciner uniquement les filles serait un frein à la vaccination des adolescentes par leurs parents (Gottvall et al., 2017). Les professionnels de santé semblent partager cet avis : 68% des médecins généralistes perçoivent la vaccination des garçons contre l'infection HPV comme un levier pour améliorer la couverture vaccinale (Haute Autorité de santé [HAS], 2019). Les médecins prônent également l'avancée de l'âge de la vaccination (9-11 ans), notamment pour éviter d'aborder les questions relatives à la sexualité lors de la prescription du vaccin (Lefèvre et al., 2017). L'introduction du vaccin a entraîné la diffusion de connaissances et de croyances aussi bien liées au vaccin qu'à l'infection HPV, ce qui a introduit de nouvelles dimensions liées à la santé sexuelle dans le cadre de la prévention des cancers (Bauquier & Préau, 2019). Cette étude vise à

investiguer l'impact de ces dimensions sur les représentations sociales (RS) liées au vaccin HPV. C'est la perspective des jeunes (13-14 ans) qui est au cœur de cette recherche. Celle-ci sera abordée via des regards croisés entre une approche représentationnelle du risque (Kalampaliki & Apostolidis, 2016; Kmiec & Roland-Lévy, 2014) et le modèle de la socialisation proposée par Malrieu (Hugon et al., 2013). Premièrement, c'est par le concept de regard ternaire, qui met en relation un ego (individu), un alter (groupes sociaux auxquels l'individu appartient) et un objet (Jodelet, 2015), ou modèle tripolaire (Hugon et al., 2013) que le lien entre ces deux approches est rendu possible et prend sens. Cette perspective tripolaire met en exergue l'importance de la communication dans l'apprentissage aussi bien des normes sociales et culturelles que dans la construction de l'autonomie et de l'identité de l'individu. Cette perspective nous permet d'appréhender l'adolescence comme un processus dynamique, dans lequel le sujet joue une part active (Fruteau de Laclos, 2013). Cela nous permet aussi d'investiguer sous un angle différent des modèles dominants en psychologie de la santé (perspective sociocognitive), l'ancrage des conduites à risque ainsi que les RS des jeunes interrogé-es. En effet, les conduites sont déterminées par des identités sociales et situées, fruits de l'interaction entre l'individu et son environnement tout au long de la vie (Campbell & Jovchelovitch, 2000; Rochex, 2013). Deuxièmement, l'approche représentationnelle qui est la nôtre, nécessite d'étudier les représentations liées à un objet spécifique dans son champ d'émergence (Kalampaliki & Apostolidis, 2016). Ainsi, l'étude des représentations des risques est étudiée dans son contexte d'émergence spécifique, à savoir le milieu scolaire. C'est sur la base de facteurs géographiques que nous postulons l'existence d'une communauté rassemblant les élèves. Ces communautés naturelles selon Demange et al. (2012) sont situées dans des zones géographiques socialement défavorisées : un indice de défavorisation sociale, permettant d'évaluer les avantages / désavantages sociaux dans une zone géographique donnée ((Pornet et al., 2012), a été mesuré pour chacun des collèges sélectionnés par l'Académie partenaire de l'étude<sup>1</sup>. La participation des adolescent-es aux activités de recherche proposées se faisant dans l'enceinte des écoles, les élèves vont construire une interprétation collective de l'objet d'étude qui s'inscrit également dans leur expérience scolaire (Rochex, 2013). Aussi bien l'influence de l'école comme institution médiatrice de normes sociales, culturelles et historiques, que l'expérience scolaire subjective de chaque individu, vont influencer les processus de construction identitaire et *de facto*, les processus représentationnels (Deschamps & Moliner, 2011; Rochex, 2013). L'école est un vecteur de normes sociales liées aux risques sanitaires, de par son rôle central en ce qui concerne l'éducation à la santé Agir localement, au cœur même de ces structures permet d'avoir accès aux représentations et conduites sociales des personnes concernées par une problématique de santé (Morin et al., 2012).

L'objectif de la recherche était d'investiguer le contenu et les mécanismes d'élaboration des RS des risques liés au vaccin HPV. Plus précisément, cette étude visait à déterminer, si le lien sexualité / IST(HPV) / cancer était présent ou non au sein du système représentationnel des garçons et des filles interrogé-es autour d'un vaccin uniquement à destination des filles. Nous souhaitons aussi explorer plus particulièrement le rôle du sexe des élèves ainsi que celui du dispositif de recueil des données (mixité versus non-mixité).

## **2. Démarche méthodologique**

### **2.1. Triangulation méthodologique**

Pour atteindre les objectifs de recherche, une stratégie de triangulation a été suivie (Caillaud & Flick, 2016). Cette stratégie vise à renforcer la validité des données recueillies par la mise en perspective de résultats convergents ou au contraire, dissonants (Plano Clark et al., 2020). Dans cette étude, trois outils méthodologiques ont été utilisés pour appréhender les RS des élèves : questionnaires, focus groups et ateliers participatifs. Nous nous concentrerons dans ce papier sur l'analyse des données qualitatives dont la stratégie de triangulation est présentée dans le tableau 1. Deux méthodes - l'une à visée observationnelle, l'autre à visée interventionnelle - ont été mises en œuvre. La première (les focus groups) a permis de recueillir les discours des élèves au sujet de la vaccination HPV et du cancer et ce, en faisant discuter ensemble les filles et les garçons. La seconde (les ateliers), a visé l'élaboration d'affiches par les élèves, mêlant textes et iconographie, au sujet du vaccin HPV. De ce fait, nous avons

---

<sup>1</sup> L'école 1 est située dans une zone géographique moyennement (dé)favorisée (indice 3), l'école 2, dans une zone défavorisée (indice 4) et les écoles 3 et 4, dans une zone très défavorisée (indice 5).

analysé le *produit final*, qui ne permet pas d'accéder aux éléments les plus accessibles de la représentation des élèves. Cette stratégie de triangulation impose davantage un travail réflexif sur la place du/de la chercheur-e et son influence dans chacun des recueils de données (Bosisio & Santiago-Delefosse, 2014). Nous ne souhaitons pas influencer les opinions et attitudes des élèves interrogés vis-à-vis de la vaccination HPV. De ce fait, notre posture s'est construite autour d'un rôle aussi neutre que possible (sans engagement pro ou anti vaccination HPV) tout au long de la mise en œuvre de la recherche.

Tableau 1. Description de la stratégie de triangulation (méthodes, données, contextes, analyse)

Triangulation des méthodes	Triangulation des données	Variation des contextes recueil	des de	Type de recueil	Triangulation de l'analyse des données
Focus groups auprès d'élèves en classe de 3 <sup>e</sup>	Discours	Contexte mixité	de	Méthode observationnelle de recherche	Recherche de <b>convergence</b> mais aussi de <b>dissonance</b> entre les données recueillies
Ateliers participatifs avec des élèves en classe de 4 <sup>e</sup>	Assemblage images et/ou textes	Contexte de non-mixité		Méthode interventionnelle de recherche	

## 2.2. Les ateliers participatifs

### 2.2.1 Population

Des ateliers ont été mis en place avec des élèves en classe de quatrième au sein de trois collèges. Cinq classes ont participé au total.

### 2.2.2. Contenu et mise en œuvre des ateliers

Le déroulement prévu de ces ateliers, ainsi que les objectifs associés à chacune des phases, sont décrits dans le tableau 2. La mise en œuvre de chaque atelier est dépendante de chacun des établissements scolaires volontaires. Ainsi, le volume horaire, l'exposition des élèves ou encore leur réceptivité à la tâche proposée peuvent sensiblement varier d'un collège à un autre (Préau et al., 2014).

Tableau 2. Présentation du déroulement des ateliers avec les objectifs de chaque séance

Session	Déroulement des activités	Objectifs
S1	<p>Courte introduction de présentation de (10 minutes)</p> <p>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'intervenante, le contexte de la recherche et les consignes de l'atelier</li> <li>- Les connaissances des élèves sur le vaccin</li> <li>- L'infection par papillomavirus (IST)</li> <li>- Le lien entre HPV et le développement de certaines formes de cancer, en particulier le cancer du col de l'utérus</li> <li>- L'existence du vaccin</li> <li>- Le frottis cervico-utérin</li> <li>- Explication de la notion de balance bénéfice-risque</li> </ul>	<p>S'assurer que les élèves ne se sentent pas « perdus » ; contenu : principalement des données quantifiées</p>

<sup>2</sup> Les classes ont été choisies afin d'investiguer les RS des élèves dans la tranche la plus haute de la population cible (13-14 ans). Les ateliers ont été réalisés avec des élèves de 4<sup>e</sup> afin que ces derniers puissent répondre au questionnaire quelques mois après la réalisation des ateliers (ce qui correspondait à une nouvelle année scolaire, le recueil des données ayant eu lieu sur l'année 2016).

	Choix des groupes non-mixtes (2,3,4, ou 5 élèves par groupes)	Filles versus garçons pour tester si le sexe des élèves influence le contenu des RS
S2 et S3	Elaboration des brouillons	Quelles sont les images finalement utilisées ? Comment sont-elles assemblées avec les textes ? Dans quel but ?
	Recherches des informations et/ou des images de l'infection HPV, sur le vaccin ou les cancers (sur Internet avec l'ordinateur fourni) Création des affiches finales	
S4	Chaque groupe présente son affiche aux autres élèves de l'atelier	Permettre la discussion sur le vaccin anti-HPV entre les élèves de l'atelier et poser les dernières questions qui pourraient persister
	Discussion autour des affiches produites	
Session optionnelle	Participation à une séance d'éducation à la sexualité organisée par l'école 3 (Atelier B)	Aider à prendre en compte la connaissance d'un lien sexualité-HPV-cancer

### 2.2.3. Analyses des données

Une analyse thématique (Bardin, 1993) a été réalisée sur l'ensemble du corpus d'affiches, prenant en compte aussi bien les textes que les images afin d'appréhender la construction du message autour de la vaccination contre l'infection HPV par les élèves, les affiches mêlant textes et images pour transmettre un message (Babou, 2008; Joffe, 2007). Des analyses statistiques par cluster ont aussi été réalisées pour tenter de mettre en évidence l'existence d'un ou plusieurs message(s) construit par les élèves. Cette analyse a été faite à l'aide du logiciel SPSSv25.

## 2.3. Les focus groups

### 2.3.1 Population

Des focus groups ont été réalisés avec des élèves en classe de troisième au sein de quatre collèges du même département.

### 2.3.2. Construction du guide d'entretien collectif

La trame de la grille d'entretien suit un schéma classique en construction d'entonnoir. Premièrement, un exercice d'association de mots et/ou d'images à l'évocation du mot « cancer » était proposé. Cet exercice devait faciliter les échanges entre les élèves (Kitzinger et al., 2004) et permettre d'obtenir des réactions spontanées quant à l'image du cancer. Deuxièmement, la discussion était dirigée vers la prévention des cancers avec la présentation de plusieurs affiches et flyers de santé publique, pour en apprendre davantage sur les connaissances et attitudes des élèves face au risque de cancer. Troisièmement, le sujet de l'infection HPV et de la vaccination associée a été introduit. Cette partie a aussi été l'occasion d'aborder avec les élèves le sujet de la sexualité, particulièrement sous l'angle de la communication qu'ils et elles partagent (ou non) avec leurs entourages respectifs. Pour finir, était abordé le sujet de la prise de décision vaccinale HPV à travers la présentation de trois scénarii<sup>3</sup> pour tenter d'appréhender le ou les rôle(s) possible(s) que peut prendre une adolescente prise à l'intérieur de ce processus de prise de décision.

### 2.3.3. Analyse des données

Une analyse thématique (Bardin, 1993) et une analyse des interactions ont été réalisées à l'aide du logiciel N'Vivo. L'analyse thématique permet de mettre en évidence les thèmes principaux. L'analyse des interactions permet quant à elle d'investiguer les processus de formation des RS sur la vaccination HPV chez les élèves.

<sup>3</sup>Scénario 1 : une mère et sa fille adolescente sont en consultation chez un médecin généraliste (ou un pédiatre ou un gynécologue). La mère et le médecin discutent ensemble des risques et des bénéfices du vaccin contre les HPV / le cancer du col de l'utérus.

### 3. Résultats

#### 3.1. Populations et corpus

Au total, 77 élèves (41 filles et 36 garçons) âgé-es en moyenne de 13,7 ans ont participé aux ateliers et 50 élèves (30 filles et 20 garçons) âgé-es en moyenne de 14,5 ans ont été interrogé-es via les focus groups. Les élèves ayant participé aux focus groups vivent majoritairement une orientation post-collège en lycée général. Ils et elles sont peu à reporter avoir déjà redoublé une classe (9,2% des élèves ayant participé aux ateliers et 16% des élèves ayant participé aux focus groups). La majorité des élèves évolue dans un foyer dans lequel les parents vivent ensemble. Au final, 27 affiches ont pu être recueillies et 7 focus groups ont été mis en œuvre dans les collèges volontaires (tableau 3).

Tableau 3. Présentation de la population (nombre d'élèves, âge moyen) et des corpus recueillis pour chacune des méthodologies qualitatives utilisées

	<b>Ateliers</b>	<b>Focus groups</b>
<b>Nombre d'élèves</b>	N=77	N=50
Filles	41 (53,2%) (13 groupes)	30 (60%)
Garçons	36 (46,8%) (14 groupes)	20 (40%)
<b>Age moyen</b>	13,7 ans	14,5 ans
<b>Orientation post-3<sup>e</sup> prévue</b>		N=50
BEP/CAP		12 (24%)
Lycée général		29 (58%)
Lycée professionnel		9 (18%)
<b>Redoublement</b>	N=76 (1 non réponse)	N=50
Oui	7 (9,2%)	8 (16%)
Non	69 (90,8%)	42 (84%)
<b>Famille</b>	N=77	N=50
Couples	60 (77,9%)	42 (84%)
Séparés	14 (18,2%)	7 (14%)
monoparentales	3 (3,9%)	1 (2%)
Corpus de données	<b>27 affiches construites</b>	<b>7 focus groups réalisés</b>

#### 3.2. Présentation des résultats issus des ateliers

##### 3.2.1. Analyse thématique

L'analyse thématique des 27 affiches construites par les élèves a mis en évidence 10 thèmes et 18 sous-thèmes (tableau 4).

Le premier thème est celui de *la vaccination contre HPV*. Il regroupe : *L'organisation de la vaccination HPV*, qui précise toutes les informations en lien avec la mise en œuvre de la vaccination HPV, aussi bien via des textes (sur l'âge de la population cible : « *vaccin entre 11 et 14 ans et rattrapage entre 15 et 19 ans* » E4C1F1) que via des images comme une boîte de Gardasil<sup>®</sup> (E2C3F5) imprimée depuis internet ; *La piqûre* (douleur, etc.) ; les *risques d'effets secondaires*, généralement mineurs ; et les *bénéfices* de la vaccination (protection contre les maladies...). Les élèves abordent également de façon plus globale le thème de la *vaccination*.

Le troisième thème fait référence à *l'infection HPV* et regroupe deux sous-thèmes : le premier correspond aux *informations générales au sujet du virus* et à des images de la molécule et le second se concentre sur *la nature sexuellement transmissible du virus*. La *prévention en santé sexuelle est aussi abordée par les élèves*. Cette quatrième thématique regroupe *la prévention des IST et les infections hors HPV* comme le VIH, que l'on retrouve uniquement sous la forme illustrée. La *sexualité et la reproduction* sont également présentes sur certaines affiches via trois sous-thèmes : *le rapport homme/femme*, qui replace la prévention contre HPV dans le cadre des rapports hétérosexuels ; *la procréation* ; et *les schémas du système reproducteur féminin* qui permettent de situer le col de l'utérus.

Le cancer, représenté également sur certaines affiches, est divisé en trois sous-thèmes : *les facteurs de risque et la prévention*, les élèves associant la vaccination HPV à d'autres types de comportements de prévention (ne pas fumer) ; *la maladie*, où sont données des informations relatives au cancer ; et *la mort*, le cancer étant considéré comme une maladie mortelle. *Le cancer du col de l'utérus* est plus spécifiquement abordé à travers *des informations générales sur le cancer du col utérin* pour expliquer de quoi il s'agit et *des informations préventives* (frottis cervico utérin). En complément, certains élèves abordent également dans leurs affiches *les autres types de cancers associés à l'infection HPV* via *des informations générales sur ces cancers* (cancer anal...) et *des informations liées à la prévention de ces cancers*, deux sous-thématiques présentes uniquement sous la forme de textes dans les affiches.

Le neuvième thème fait référence à *la santé* de façon générale. Enfin, le dernier thème est celui *des traitements et de la guérison* possible de certaines formes de cancer, que l'on retrouve aussi bien dans certains textes (« Comment cela [le cancer] se soigne-t-il ? » E2C4G13) qu'illustré via un dessin de gélule par exemple (E4C1G3).

Tableau 4. Présentation de l'analyse thématique réalisée sur les affiches construites par les élèves (N=27)

Thèmes	Sous-thèmes	Exemples de textes	Exemples d'images
La vaccination HPV	L'organisation de la vaccination	« Vaccin entre 11 et 14 ans et rattrapage entre 15 et 19 ans » E4C1F1	Une boîte de Gardasil  (image internet), E2C3F5
	La piqûre	« Douleur, aiguille, seringue » E4C1F11	Une seringue du vaccin anti-HPV (dessin), E4C2G10
	Les risques d'effets secondaires	« mal de tête » E4C1G3	Signe attention (dessin), E4C1F10
	Les bénéfices	« Grâce au vaccin, les femmes peuvent se protéger du cancer du col de l'utérus » E4C1F2	Un signe + (collage), E3C5F3
La vaccination		« Les vaccins, ils servent à éviter des maladies ou des cancers. Certains vaccins sont à faire plusieurs fois pendant la vie et d'autres une fois seulement » E2C3F9	Un bras qui se fait piquer avec un pansement sur le bras (dessin), E4C1G5
L'infection HPV	Informations générales/molécule	« Le papillomavirus est un virus » E4C2G11	Virus (image internet), E2C3G6
	Sexuellement transmissible	« l'infection peut être transmissible sexuellement » E4C2F6	
Prévention en santé sexuelle	Prévention des IST	« Il sert à prévenir de certaines MST » E2C3F4	Un préservatif avec des yeux qui sourit et dit : je vous protège ! (dessin), E2C4G14
	Les infections autres que HPV		Ruban rouge (dessin), E4C1G7
Sexualité et reproduction	Le rapport homme/femme	« les garçons peuvent avoir le cancer » E2C4F8	Les symboles féminin (en rose) et masculin (en bleu) (image internet), E3C5G1
	La procréation		Homme + femme = un bébé (dessin), E4C1G3
	Le système reproducteur féminin		Schématisation de l'appareil reproducteur féminin (dessin), E4C2F12

Le cancer	Facteurs de risque et prévention	« Comment l’attrape-t-on ? Quels sont les causes ? » E2C4G4	Une bouteille et une cigarette barrées d’une croix (dessin), E2C4G14
	La maladie	« Comment le cancer se propage dans le corps ? » E2C4G13	Un ruban (dessin), E2C3G2
	La mort	« Mortel ? oui » E2C3G8	Triangle attention (dessin), E2C3G9
Le cancer du col de l’utérus	Informations générales	« Le cancer se développe dans le col de l’utérus. Seules les filles et les femmes peuvent attraper ce cancer » E2C4F13	Cancer du col de l’utérus versus col normal (image internet), E2C4F8
	Prévention	« Un dépistage par frottis est indispensable à partir de l’âge de 25 ans » E4C2G12	Spéculum (image internet), E3C5F3
Les autres cancers associés HPV	Informations générales	« Qu’est-ce que le cancer de l’anus » E2C4G14	
	Prévention	« Pour éviter le cancer du vagin, du pénis... » E2C3G2	
La santé			Une valise à pharmacie (collage), E4C2G11
Les traitements et la guérison		« Comment cela se soigne-t-il ? » E2C4G13	Une gélule (dessin), E4C1G3

### 3.2.2 Construction des messages

Une analyse par cluster a été réalisée pour identifier les sous-thèmes qui se regroupent fréquemment ensemble. Les résultats mettent en évidence deux grappes que nous pouvons caractériser comme deux grands types de messages : le premier, se structure autour du thème de la vaccination et des informations générales au sujet de l’infection HPV. Il regroupe les sous-thèmes suivants : *organisation de la vaccination HPV, vaccination, informations générales sur l’infection HPV, prévention des IST et informations générales sur le cancer du col utérin*. Le second, se structure davantage autour de la nature sexuellement transmissible de l’infection HPV. Il regroupe les sous-thèmes suivants : *organisation de la vaccination HPV, bénéfices du vaccin HPV, nature sexuellement transmissible de l’infection, schéma de l’organe reproducteur féminin et prévention du cancer du col de l’utérus*.

### 3.2.3. Effet du sexe des élèves sur le type de message construit ?

Tableau 5. Répartition des groupes de garçons et de filles en fonction du type de discours choisi pour leur affiche (N=27)

	Message 1 : prévention du cancer du col de l’utérus	Message 2 : prévention en santé sexuelle
Groupes de filles	5	8
Groupes de garçons	10	4
Total	15	12

Les résultats présentés dans le tableau 5 soulignent que les groupes de garçons construisent davantage leurs affiches autour de la prévention du cancer du col de l’utérus alors que les groupes de filles sont plus nombreux à construire leurs affiches en les axant sur la prévention en santé sexuelle.

## 3.3. Présentation des résultats issus des focus groups

### 3.3.1. L’analyse des interactions : mise en sens de l’analyse thématique

Deux types de discours élaborés par les élèves pour penser et discuter la vaccination HPV sont mis en évidence. Le premier discours, prédominant, est celui du vaccin contre le cancer (du col de l’utérus) ; le second, minoritaire, est celui du vaccin contre l’infection sexuellement transmissible, moyen de prévention dans le cadre de la santé sexuelle.

Le premier type de discours aborde le vaccin comme un vaccin contre le cancer. Il s'agit de l'ancrage prédominant chez les jeunes interrogé-es. Cela peut-être dû à la grille d'entretien, puisque l'entrée choisie a été celle du cancer de façon générale. Ce discours repose sur trois champs représentationnel : le cancer, la vaccination et la préservation de la santé. Le contenu de ces derniers va influencer l'attitude des élèves envers le vaccin. Le cancer, est perçu par ces jeunes comme une maladie grave (souvent mortelle) aux traitements lourds. En effet, le mot « mort » est cité 26 fois par les élèves lors de l'exercice d'association de mots proposé en introduction des focus groups. La vaccination, est quant à elle perçue comme un moyen de prévention efficace et ne semble pas remise en question par les élèves.

« L : moi j'suis pour la vaccination j'trouve que c'est un moyen de plus de se protéger et 'fin donc moi j'aime bien 'fin voilà » (FG7)

Les élèves font souvent référence aux leçons d'histoire, à des épidémies très graves comme la peste. Enfin, ces jeunes valorisent la défense d'une bonne hygiène de vie et exemplifient souvent avec des pathologies (asthme, diabète, VIH/Sida) et des risques (accidents de la route sous l'influence de l'alcool) plus proches de leurs vécus d'adolescent-es/bientôt jeunes adultes.

« I : vous avez d'autres idées ? l'alcool par exemple ?

R : ouais mais ça c'est on boit on meurt direct

I : Ah bon ?

R : ben ouais si on en boit beaucoup... et que on veut rentrer [...]

I : ça c'est par rapport au cancer ?

R : ouais mais non, voilà mais... ouais

Infirmière scolaire : ça peut causer un accident ?

R : ouais

L'infirmière scolaire : un accident de la route, quelque chose comme ça ?

R : ouais » (FG5)

Le second discours s'ancre dans le cadre de la prévention en santé sexuelle. On note chez un des garçons, un lien sexualité – cancer clairement établi : avant même d'aborder le sujet du vaccin HPV, cet élève considère qu'avoir des relations sexuelles non protégées est un facteur de risque de cancer et que, de ce fait, le préservatif est un moyen de prévention du cancer. Mais cette association bien établie est loin d'être majoritaire chez les élèves interrogé-es. Ainsi, les discussions abordant la dimension relative à la sexualité du vaccin HPV sont relativement peu investies par les élèves lors des focus groups. Ces élèves soulignent notamment le fait qu'ils et elles ne souhaitent pas aborder ces sujets avec leur médecin traitant.

### 3.3.2. Influence du discours sur l'attitude des élèves envers le vaccin HPV

Le type de discours semble influencer l'attitude des élèves envers le vaccin HPV (tableau 6). Ainsi, pour le premier type de discours, nous observons une attitude plutôt favorable envers le vaccin HPV. Cependant, ce discours n'évacue pas entièrement la crainte des effets secondaires.

« M : ben... en amenant une maladie par exemple. 'fin 'fin je sais pas. On sait pas. Vu qu'on a pas eu beaucoup de retours tout ça donc le fait que ce soit récent ça peut être un risque que... pour plus tard parce qu'on sait pas c'qu'il va faire ouais voilà [...]

Z : vaut mieux le faire quand même » (FG4)

Le second type de discours donne l'occasion à certains élèves d'apporter des arguments supplémentaires en faveur de la vaccination HPV, en faisant une comparaison avec l'infection VIH.

« I : le papillomavirus c'est transmissible sexuellement

G : ça j'savais pas. Comme le sida [...]

Ma : ah le VIH ouais

Lo : et c'est pour ça que c'est bien de se faire vacciner » (FG5)

Cependant, ce second discours peut aussi entraîner une sorte de rejet de la part des jeunes filles, qui disent ne pas se considérer concernées par le sujet.

« I : et votre médecin, jamais on vous l'a conseillé ou déconseillé ou...  
 S : non  
 In : ben j'pense que vu qu'on en avait pas besoin il en parlait pas  
 S : ouais c'est ça » (FG3)

Tableau 6. Présentation des attitudes à propos du vaccin contre l'infection HPV en fonction de l'ancrage du discours choisi d'après l'analyse des focus groups (N=7)

Discours développés par les élèves sur le vaccin HPV	Vacciner contre le cancer		Vacciner contre une IST	
	Eléments principaux de l'argumentation	Cancer ↓ Maladie grave, mortelle	Vaccination ↓ Protège des maladies, surtout les plus vulnérables	VIH/Sida et préservatif ↓ Maladie grave
Public(s) concerné(s)	Filles		Filles et garçons	Filles
Attitude liée à l'élément mis en avant par le discours	Négative	Positive	Négative	Négative
Attitude envers le vaccin HPV	Plutôt favorable		Ambivalente	

#### 4. Discussion

##### 4.1. Triangulation des données

Les données recueillies via les deux méthodologies ont été mises en perspective afin d'identifier les résultats convergents, complémentaires ou au contraire dissonants (Plano Clark et al., 2020) (tableau 7).

Tableau 7. Synthèse de la triangulation des données des ateliers (N=27 affiches) et des focus groups (N=7)

		Discours 1		Discours 2	
		Ateliers	Focus groups	Ateliers	Focus groups
Processus	Ancrage	Une vaccination contre le cancer		Une vaccination contre une IST qui favorise le développement de cancers	
	Objectivation	Illustration de la vaccination		Schématisation du système reproducteur féminin	
Contenu		Organisation vaccin HPV Vaccination Infos sur HPV Prévention des IST Infos CCU	Vaccination (prévention) Cancer (mort)	Organisation vaccin HPV Bénéfices vaccin HPV HPV = IST Organe reproducteur féminin Infos prévention CCU	Vaccination (prévention) Cancer (mort) Sexualité

<b>Identification</b>	Filles	Filles	Filles et garçons	Filles
<b>Fréquence du discours</b>	15 affiches/27	Majoritaire	12 affiches/27	Minoritaire
<b>Attitude envers le vaccin HPV</b>	Neutre	Plutôt positive	Positive	Ambivalente

#### **4.2. L'effet de la socialisation sexuée**

Nos résultats tendent à montrer que les garçons n'utilisent pas la dimension sexuelle relative à l'infection HPV pour s'approprier l'objet mais préfèrent, semble-t-il, garder leur distance vis-à-vis de cet objet par la construction d'un message neutre de santé publique ciblant les filles. Ainsi, ce sont les filles qui s'emploient à articuler cette dimension sexuelle avec les champs de la vaccination et du cancer. De nombreuses recherches attestent du fait que les jeunes femmes « sont toujours perçues, et se perçoivent, comme les "gardiennes du temple de la santé sexuelle et reproductive" » (Beltzer & Bajos, 2008, p. 442). Elles portent la responsabilité de la santé sexuelle, abordant davantage les questions relatives à la contraception ou aux IST, et ce, dès le début de la vie sexuelle (Ehlinger et al., 2016; Laurent & Collet, 2016; Thomé, 2016). C'est un processus de moralisation des risques relatifs à la sexualité qui se met ainsi en place, en fonction du groupe social auquel l'individu appartient (en l'occurrence, garçons versus filles) (Douglas, 1994; Douglas & Wildavsk, 2002). De ce fait, la sexualité des jeunes n'est pas exempte de normes intériorisées qui régulent socialement les comportements sexuels et sexués des adolescent-es (Lahire, 2001). Ce processus de socialisation sexué (Di Spurio, 2015) participe de l'explication d'un discours en santé sexuelle au sujet de la vaccination HPV qui fait davantage sens pour les filles que pour les garçons. De plus, le choix d'une vaccination qui cible uniquement les filles renforce le sentiment que la gestion des risques liés à la sexualité est une problématique presque exclusivement féminine (Bauquier & Préau, 2016). Pour finir, il semble intéressant de souligner ici que le cancer a longtemps été considéré plutôt comme une maladie de femmes, notamment par une surexposition des cancers du sein et des cancers gynécologiques. Plusieurs hypothèses entre la sexualité des femmes (excès sexuels, masturbations...) et l'apparition de cancer ont alors émergés, participant elles aussi d'une moralisation des risques qu'encourraient les femmes (Löwy, 2013). Cet élément nous permet de replacer la vaccination HPV dans un cadre préexistant dans lequel la sexualité est – même de façon lointaine – déjà en lien avec la prévention des cancers.

#### **4.3. L'effet du contexte mixité / non mixité chez les filles**

En ce qui concerne le discours intégrant la dimension sexuellement transmissible de l'infection HPV, on observe que celui-ci est très peu investi dans les échanges entre les élèves lors des focus groups, et ce, même chez les élèves qui ont connaissance de la nature sexuellement transmissible de l'infection. Pourtant, ce discours constitue la moitié des affiches construites lors des ateliers. De plus, chez les filles plus spécifiquement, on observe que le vaccin HPV est associé à la promotion de la vaccination dans le cadre des ateliers participatifs alors que leur attitude envers le vaccin est plus ambivalente lors des focus groups. Ainsi, les filles – aussi bien sur le plan collectif qu'individuel – semblent faire face à un plus grand état de polyphasie cognitive concernant la construction des risques relatifs à l'infection HPV et/ou au vaccin associé que les garçons. La polyphasie cognitive permet aux individus de donner du sens à la pluralité des situations, phénomènes et contextes sociaux auxquels ils sont confrontés. Cet état est mis en évidence aussi bien sur la composante sémantique du système représentationnel que sur celle des affects (Jovchelovitch & Priego-Hernandez, 2015). Ainsi, en fonction du contexte, les filles ancrent leur discours soit dans le cadre de la vaccination contre le cancer (focus groups / contexte de mixité) soit dans le cadre plus global de la santé sexuelle (ateliers / contexte de non-mixité). Cela peut expliquer en partie, pourquoi l'attitude des filles envers la vaccination HPV semble varier en fonction des méthodologies de recueil utilisées. En effet, lors des focus groups, la perspective d'être ou non vaccinée contre l'infection HPV (contre une IST) se joue à un niveau plus individuel, ce qui peut entraîner un mouvement de rejet du fait que les jeunes filles soient gênées d'aborder en présence de garçons, la question sous l'angle de la sexualité. Elles se positionnent comme non concernées par la question alors que leur attitude envers le vaccin HPV abordé dans le cadre de la santé sexuelle lors des ateliers est plus favorable. Nous avons vu que cet effet ne s'observe pas chez les garçons, qui choisissent majoritairement d'ancrer leur discours dans le cadre de la vaccination contre le cancer, quel que soit le contexte d'émergence.

#### ***4.4. Conclusion et perspectives***

L'analyse de l'ensemble des données souligne l'existence du lien sexualité / IST(HPV) / cancer au sein du système représentationnel des élèves. On note une appropriation différente de la vaccination HPV en fonction du sexe des élèves ainsi que du contexte scolaire de mixité/non mixité. L'approche croisée utilisée trouve son intérêt dans l'élaboration de message en éducation à la santé et/ou à la sexualité dans le cadre scolaire. Ainsi, les résultats avancés montrent qu'aborder la vaccination contre l'infection HPV dans le cadre de séances d'éducation à la sexualité est une option possible, mais celle-ci implique un certain nombre de précaution à prendre puisque cela peut influencer négativement l'attitude des élèves – spécifiquement des filles – envers le vaccin HPV dans le cas d'un groupe non mixte. Cependant, l'élargissement de la vaccination HPV aux jeunes garçons pour le début de l'année 2021 (HAS, 2019) pourrait entraîner une renégociation des rapports de ces jeunes à la vaccination HPV mais aussi plus globalement à la santé préventive et sexuelle, et ce, aussi bien chez les filles que les garçons.

## Références

- Babou, I. (2008). De l'image comme catégorie à une approche communicationnelle globale. *Communication & langages*, 157, 37-48. <https://doi.org/10.4074/S0336150003049>
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses Universitaires de France.
- Bauquier, C., & Préau, M. (2016). Construction de la représentation sociale de la vaccination contre le HPV en France. In A.-M. Etienne & I. Bragard, *Evolutions sociales, innovations et politiques. Nouveaux enjeux en psychologie de la santé* (p. 41-46). Éditions des archives contemporaines.
- Bauquier, C., & Préau, M. (2019). La sexualité comme facteur de risque et la vaccination contre les papillomavirus humains. In G. Girard, I. Perreault, & N. Sallée, *Sexualité, savoirs et pouvoirs* (p. 75-87). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Beltzer, N., & Bajos, N. (2008). De la contraception à la prévention : Les enjeux de la négociation aux différentes étapes des trajectoires affectives et sexuelles. In N. Bajos, M. Bozon, & N. Beltzer, *Enquête sur la sexualité en France : Pratiques, genre et santé* (p. 437-460). Découverte.
- Bosisio, F., & Santiago-Delefosse, M. (2014). Intérêts et limites de l'utilisation d'une méthodologie mixte : À propos d'une recherche en psychologie de la santé. *Pratiques Psychologiques*, 20, 39-53. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2013.11.002>
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. In G. Lo Monaco, S. Delouée & P. Rateau, *Les représentations sociales* (p. 227-240). De Boeck.
- Campbell, C., & Jovchelovitch, S. (2000). Health, community and development : Towards a social psychology of participation. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(4), 255-270. <https://doi.org/10.1002/1099-1298>
- Demange, E., Henry, E., Bekelync, A., & Préau, M. (2012). Introduction. Petite(s) histoire(s) de la recherche communautaire. In E. Demange, E. Henry, & M. Préau, *De la recherche en collaboration à la recherche communautaire. Un guide méthodologique* (p. 15-26). ANRS / Coalition Plus.
- Deschamps, J.-C., & Moliner, P. (2011). Les représentations sociales. In J.-C. Deschamps & P. Moliner, *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales* (2nd éd., p. 121-136). Armand Collin.
- Di Spurio, L. (2015). La vulgarisation de la notion d'adolescence dans l'Europe de l'après-Seconde Guerre mondiale : Échanges et circulations du savoir « psy » entre l'espace francophone européen et l'Italie. *Amnis*, 14, 1-12. <https://doi.org/10.4000/amnis.2715>
- Douglas, M. (1994). *Risk and blame. Essays in Cultural Theory*. Routledge.
- Douglas, M., & Wildavsk, A. (2002). Risque et culture. *Sociétés*, 3(77), 17-19. <https://doi.org/10.3917/soc.077.0017>
- Ehlinger, V., Maillolchon, F., & Godeau, E. (2016). *La santé des collégiens en France/2014. Données françaises de l'enquête internationale Helath Behaviour in School-aged Children (HBSC). relations amoureuses et sexualité*. Santé publique France.
- Fruteau de Lacos, F. (2013). La psychologie sociale génétique de Philippe Malrieu. Une approche épistémologique. In A. Baubion-Broye, *Penser la socialisation en psychologie* (p. 53-67). ERES.
- Gottvall, M., Stenhammar, C., & Grandahl, M. (2017). Parents' views of including young boys in the Swedish national school-based HPV vaccination programme : A qualitative study. *BMJ Open*, 7(2), e014255. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-014255>
- Haute Autorité de santé. (2019). *Elargissement de la vaccination contre les papillomavirus aux garçons*. Haute Autorité de santé. [https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2019-12/fiche\\_synthese\\_de\\_la\\_recommandation\\_vaccinale\\_vaccination\\_contre\\_les\\_papillomavirus\\_chez\\_le\\_s\\_garcons.pdf](https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2019-12/fiche_synthese_de_la_recommandation_vaccinale_vaccination_contre_les_papillomavirus_chez_le_s_garcons.pdf)
- Hugon, M., Villatte, A., & Prêteur, Y. (2013). Philippe Malrieu : Un modèle de la socialisation-personnalisation. In A. Baubion-Broye, *Penser la socialisation en psychologie* (p. 37-51). ERES.
- Institut National du Cancer. (2018). *Papillomavirus et cancer*. Institut National du Cancer. <https://www.e-cancer.fr/Expertises-et-publications/Catalogue-des-publications/Papillomavirus-et-cancer>
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Archives contemporaines.
- Joffe, H. (2007). Le pouvoir de l'image : Persuasion, émotion et identification. *Diogène*, 1(217), 102-115. <https://doi.org/10.3917/dio.217.0102>
- Jovchelovitch, S., & Priego-Hernandez, J. (2015). Cognitive polyphasia, knowledge encounters and

- public spheres. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, & J. Valsiner, *The cambridge handbook of social representations* (p. 163-178). Cambridge University Press.
- Kalampalikis, N., & Apostolidis, T. (2016). La perspective sociogénétique des représentations sociales. In G. Le Monaco, S. Delouvé, & P. Rateau, *Les représentations sociales*. De Boeck.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.
- Kmiec, R., & Roland-Lévy, C. (2014). Risque et construction sociale : Une approche interculturelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 101, 69-99.
- Lahire, B. (2001). Héritages sexués : Incorporation des habitudes et des croyances. In T. Blöss & C. Attias-Donfut, *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 9-25). Presses universitaires de France.
- Laurent, F., & Collet, M. (2016). *L'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes* (N° 2016-06-13-SAN-021). Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes.
- Lefèvre, H., Schimpf, C., Moro, M. R., & Lachal, J. (2017). HPV vaccination rate in French adolescent girls : An example of vaccine distrust. *Archives of Disease in Childhood*. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2017-313887>
- Löwy, I. (2013). Le genre du cancer. *Clio. Femmes, genre, histoire*, 37, 65-83. <https://doi.org/10.4000/clio.10986>
- Morin, M., Terrade, F., & Préau, M. (2012). Psychologie communautaire et psychologie de la santé : L'implication de la recherche psychosociale dans la promotion de la santé. *Psychologie Française*, 57, 111-118. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.03.006>
- Plano Clark, V. L., Wang, S. C., & Toraman, S. (2020). Histoire et avancées des méthodes mixtes de recherche en psychologie. In A. Schweizer, M. del Río Carral, & M. Santiago-Delfosse, *Les méthodes mixtes en psychologie. Analyses qualitatives et quantitatives : De la théorie à la pratique* (p. 21-41). Dunod.
- Pornet, C., Delpierre, C., Dejardin, O., Grosclaude, P., Launay, L., Guittet, L., Lang, T., & Launoy, G. (2012). Construction of an adaptable European transnational ecological deprivation index : The French version. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66(11), 982-989. <https://doi.org/10.1136/jech-2011-200311>
- Préau, M., Rojas Castro, D., Spire, B., Mora, M., & Le Gall, J.-M. (2014). Quelle place pour les recherches interventionnelles en prévention du VIH, enjeux théoriques et méthodologiques pour la psychologie sociale de la santé. In G.-N. Fischer & C. Tarquinio, *Psychologie de la santé. Applications et interventions* (p. 149-169). Dunod.
- Rochex, J.-Y. (2013). Expérience scolaire et subjectivation. In A. Baubion-Broye, *Penser la socialisation en psychologie* (p. 85-97). ERES.
- Thomé, C. (2016). D'un objet d'homme à une responsabilité de femme. *Sociétés contemporaines*, 4, 67-94.



# **Le rôle de l'EPS et de l'Association Sportive dans la mobilisation et l'engagement des adolescentes. Recherche action sur leur adhésion aux pratiques sportives d'opposition individuelle et collective**

Thibaut Kuehn, professeur agrégé et formateur académique en E.P.S., INSPE Académie de Lille Hauts de France, Université de Lille.

© Publié en 2021 par la Revue GEF, numéro 5, [www.revuegef.org](http://www.revuegef.org)

## **Pour citer cet article**

KUEHN, T. (2021). Le rôle de l'EPS et de l'Association Sportive dans la mobilisation et l'engagement des adolescentes. Recherche action sur leur adhésion aux pratiques sportives d'opposition individuelle et collective. *Revue GEF* (5), 39-50. Repéré à <https://revuegef.org>

## **Résumé**

Pourquoi une adolescente se destinerait-elle plutôt au volley-ball qu'à la danse ? Nous cherchons à dénouer ici les mécanismes qui opèrent dans le choix de l'engagement pour la pratique sportive, en particulier pour les sports collectifs et les sports de filets, en questionnant les mobiles des élèves. A travers une analyse de leurs pratiques physiques volontaires et/ou obligatoires en Éducation Physique et Sportive, nous avons cherché à savoir si l'utilisation d'une pédagogie de la mobilisation faisait évoluer le dogme selon lequel les filles se désintéressaient davantage des sports dits d'opposition. Cette recherche action tente de montrer qu'il est possible d'infléchir cette tendance. A travers trois analyseurs que sont l'attrait pour l'activité sportive telle qu'elle est proposée, la motivation d'affiliation avec les camarades et la relation pédagogique avec le professeur, nous verrons comment rendre les adolescentes plus libres et autonomes dans leur choix de pratique physique.

**Mots clés :** adolescent.e ; éducation physique et sportive (EPS) ; mixité ; équité ; mobilisation

## **1. Introduction**

D'après une enquête statistique de l'INSEE de 2015, si nous pouvons noter un rapprochement de la pratique physique et sportive des femmes par rapport à celle des hommes, des différences importantes persistent. En effet, l'enquête note que ce sont les plus jeunes femmes et les adolescentes qui pratiquent le moins, et elle met également en avant le fait que le choix des disciplines est encore marqué par des stéréotypes sexués, avec cette idée arrêtée dans beaucoup d'esprits, que certains sports correspondent davantage aux filles et d'autres aux garçons (Burrigand et Grobon, 2015). Cette idée serait liée aux valeurs dominantes que ces derniers véhiculent et cela met en difficulté certaines filles et certains garçons dans leur construction identitaire. Les professeurs d'Éducation Physique et Sportive (EPS) sont en capacité d'agir sur ces représentations et de permettre à l'individu de choisir plus librement sa pratique. Les programmes de la discipline EPS au cycle 4 sont assez explicites à ce propos puisqu'ils s'ouvrent sur la phrase suivante : "L'éducation physique et sportive développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu" (BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015).

Toujours selon l'enquête de l'INSEE (op.cit.), on s'aperçoit que les statistiques sont d'autant plus édifiantes que les femmes ne constituent qu'une pratiquante sur cinq en sports collectifs, et une sur trois en sports de raquettes. Nous notons également qu'elles sont trois fois moins nombreuses à participer à des compétitions que les hommes. Ces données peuvent être corrélées directement puisque, d'après Bernard Jeu (1977), une classification des activités physiques et sportives s'opère entre trois critères : l'épreuve, le défi et la compétition. C'est justement sur ce dernier critère qu'il définit l'essence des sports collectifs et des sports de raquettes pour lesquels la logique d'affrontement est centrale. La fonction cathartique de ces activités pourrait nous interroger mais c'est surtout pour sa portée de réseau de communications motrices, mise en avant par Pierre Parlebas (1986), qu'il convient d'en faire profiter à fortiori à toutes et à tous.

Ainsi, un amplificateur des émotions issues de l'affrontement de deux équipes constitue l'égalité des chances couplée à l'inégalité de résultat. D'après le rapport de l'Inspection Générale sur les collèges (2016, p. 2), "la part de la CP4 (activités d'opposition) est prépondérante dans l'offre de formation" (45%) s'expliquant par des contraintes matérielles et/ou des choix des enseignants. Il nous a semblé intéressant de réfléchir à des formes de pratique au titre d'une "mixité réfléchie" (Patinet et Cogérino, 2013) qui recherche l'équité comme égalité dans la qualité du développement individuel (Hadjji, 2008). Une des solutions peut consister à questionner le registre compétitif à travers des formats qui s'appuient sur une véritable pédagogie de la mobilisation (Gagnaire et Lavie, 2014) favorisant l'engagement de tous les élèves, et notamment des filles, afin d'agir sur des différences biologiques, mais aussi et surtout sur la construction sociale et scolaire impactant directement la réussite de ces dernières en EPS (Vigneron, 2006).

## **2. Méthodologie**

### **2.1 Cadre conceptuel**

Au concours interne de l'agrégation d'EPS, un item inédit et intitulé "les jeunes et les pratiques sportives : les incidences en EPS" est apparu en 2019. Cela nous semble tout à fait significatif de la prise en compte nouvelle de cette culture des jeunes. Les débats ne sont pas nouveaux pour le choix entre des savoirs dits académiques et/ou des savoirs utiles et réinvestissables. Il est clair qu'une intégration des APSA s'est opérée parce qu'ils avaient été valorisés et reconnus par des jeunes (activités de roule et glisse, de pleine nature ou urbaines). Le rôle de l'école et de l'enseignant.e est de rechercher cette consonance en transposant didactiquement et pédagogiquement ces activités en "savoirs scolaires" pour obtenir l'engagement de l'élève et développer son goût de la pratique physique, ce qui sera au cœur de cette recherche action.

Avant toute chose, selon Cipriani-Crauste et Fize (2005), il convient de distinguer trois étapes de l'adolescence qui traversent les années collège : la première adolescence comprise entre 10 et 11 ans (fin école primaire, 6e). Puis vient l'adolescence moyenne correspondant à une phase de maturité, comprise entre 12 et 13 ans (5e et 4e) et enfin la grande adolescence qui correspond à l'année des 14 ans (3e, fin de collège). La cible de nos questionnaires concerne les élèves sur cette dernière catégorie afin d'essayer de vérifier si le cursus des enseignements dispensés par les enseignant.e.s d'EPS a eu un réel impact sur leur choix et modalités de pratique d'activité physique.

Nous attachons beaucoup de crédit aussi à l'importance de situer les apprentissages des élèves dans leur contexte (Duru-Bellat, 2003) et de prendre en compte les effets de la composition de l'environnement scolaire. Nous pensons en effet qu'il n'existe pas "une" culture des jeunes mais "des" cultures de jeunes, et nous nous proposons d'identifier celle d'adolescentes scolarisées en zone rurale du Nord de la France. Ce qui nous amène à poser la question de l'attrait pour telle ou telle pratique physique ou sportive pour nos élèves, pour lesquelles l'offre extra-scolaire locale est faible et pour lesquelles les stéréotypes sont ceux relayés par les médias avec leurs mécanismes de socialisation sexuée (Dafflon Nouvelle, 2006).

Des recherches de Combaz et Hoiban (2011) démontrent également que la relation pédagogique influe sur la transmission de valeurs masculines. Ce sont justement ces mécanismes de socialisation sexuée que nous souhaitons interroger, et dont le point de départ pourrait, à défaut d'être uniquement pédagogique, constituer les choix didactiques avec des pratiques scolaires adaptées. Notre double ambition est de favoriser l'équité entre les élèves en compensant des déficits biologiques ou sociaux des uns par rapport aux autres (pas seulement des filles par rapport aux garçons), mais également d'éviter de créer des inégalités à travers des logiques de différenciation binaire et de hiérarchisation entre filles et garçons à

l'œuvre avec les processus de socialisation sexuée (Ottogalli-Mazzacavallo, 2017). En effet, Chalabaev et Boiché (2017) ont relevé que les différences de compétence perçue et de valeur perçue, expliquent en partie la différence de participation entre filles et garçons.

Afin de définir l'équité, nous pensons donc qu'il convient de dépasser la généralité de la règle de droit égalitaire et d'attribuer à chacun ce qui lui est dû, en référence à un principe de justice naturelle (Belloubet-Frier, 1998). Concrètement, nous serons sensibles à avoir une démarche qui n'handicape pas les meilleurs élèves et qui va donc contre une logique d'interdiction d'action. Nous agirons sur l'environnement des élèves plus faibles afin qu'ils puissent lutter à armes égales avec leurs camarades plus débrouillés. Cela dépasse par conséquent la ségrégation filles / garçons dans la mesure où des filles n'ont besoin d'aucune adaptation, contrairement à certains garçons, d'où une logique proche de l'individualisation.

Les travaux sur les inégalités sont nombreux mais Lentillon-Kaestner (2009) fait observer à juste titre que ceux sur les élèves sont plutôt rares. Interroger leur motivation d'affiliation contribue aussi à leur bien-être (Joing et al., 2018) et peut être un motif d'adhésion important. Nous nous centrerons plus précisément sur deux lieux d'engagement pour ces adolescentes que sont les cours obligatoires d'EPS au Collège et les créneaux de pratique volontaire d'Association Sportive (AS) du mercredi après-midi dans les activités d'affrontement. Nous avons utilisé des questionnaires comme outils pour sonder les représentations des élèves par rapport à l'activité volley-ball et tenter de découvrir leur forme d'engagement. Pour bien comprendre ce concept d'engagement dans sa totalité, Becker (2006) nous invite à interroger les systèmes de valeur à l'intérieur de l'individu qui le font fonctionner, se rapprochant ainsi d'une recherche de consonance socio-conative entre l'élève et l'activité physique pratiquée (Mikulovic et Bui-Xuân, 2007)

Cette notion d'engagement nous semble donc centrale. Le modèle qui nous anime est celui construit par le groupe plaisir de l'AEPS représenté par Gagnaire et Lavie (op. cit.) qui définit huit pistes de la mobilisation. Nous avons retenu principalement les suivantes : tisser des relations humaines bienveillantes et émancipatrices, valoriser aussi bien l'autodétermination que l'interdépendance positive et ajuster l'enjeu du jeu au niveau des élèves (sens et signification culturelle de l'activité). Nous faisons l'hypothèse que la relation pédagogique avec le professeur et le fait d'être avec les ami.e.s seront les principaux mobiles de nos adolescentes, davantage encore que l'attrait pour l'activité sportive en elle-même.

## **2.2. Méthodologie de l'étude**

### **2.2.1. Sujets**

Les 10 élèves filles ayant participé à cette étude ont toutes été volontaires et sont issues du même Collège. Elles sont autant à être issues de familles dites favorisées que défavorisées. L'âge moyen des élèves est de 15,2 ans. Elles ont été choisies parmi les participantes inscrites à l'activité volley-ball de l'Association Sportive.

### **2.2.2. Instrumentation**

Nous avons utilisé un questionnaire construit pour l'occasion afin de nous renseigner sur les raisons de leur mobilisation dans cette activité, à travers une série de questions utilisant l'échelle de Likert, une autre série faisant appel à une hiérarchisation des mobiles et enfin, une question plus ouverte afin d'enregistrer des précisions.

Nous avons ainsi questionné les 3 pôles du triangle pédagogique mis en avant par Houssaye (1986) afin de déterminer qui du savoir, du professeur ou des élèves prédominent dans leur motivation à venir à l'Association Sportive. Plus précisément, les questions ont porté sur leur rapport à :

- l'APSA volley-ball (activité sportive support),
- l'enseignant qui encadre l'activité,
- leurs camarades ou le groupe avec qui je pratique (motivation d'affiliation).
- l'élève et son développement personnel.

De la même façon, les côtés du triangle questionnent également les différentes relations qu'entretiennent les pôles entre eux, à savoir :

- la relation pédagogique entre l'élève et le professeur,
- la relation didactique dans la façon de jouer au volley-ball telle qu'elle était proposée par l'enseignant,
- la relation aux apprentissages et aux progrès réalisés.

### **2.2.3. Déroulement**

L'enquête a eu lieu en fin du premier trimestre de seconde, faisant suite à 4 années de scolarité dans l'établissement. Les questionnaires ont été envoyés par mail et précisaient qu'il était important de répondre ce que l'on pensait, sans vouloir faire plaisir au professeur afin d'avoir un maximum d'objectivité. Tous les questionnaires ont été récupérés en 7 jours. Les questions ne provoquaient aucune difficulté de compréhension et nécessitaient soit de cocher sur une échelle entre "pas du tout", "un peu", "beaucoup" ou "totalelement", soit de hiérarchiser en classant de 1 à 4, à l'exception de dernières questions plus ouvertes sur les raisons de la poursuite ou non de l'activité au lycée.

### **2.2.4. Analyse des résultats**

Les données ont été analysées de façon quantitative afin d'ordonner les mobiles et ainsi obtenir des réponses par rapport à la problématique de départ. Les questions ouvertes ont permis d'obtenir des explications face aux différentes hypothèses de travail et ont amélioré notre compréhension du problème étudié, bien que l'échantillon d'élèves soit faible. Ces résultats peuvent faire émerger de nouvelles pistes de travail.

## **3. Résultats**

Dans un premier temps, nous présentons les mobiles retenus par les élèves pour justifier leur engagement. Ces résultats sont interprétés avec les données quantitatives du questionnaire. Dans un deuxième temps, nous nous centrons sur les justifications des élèves avec les données qualitatives. Ces résultats sont illustrés avec des citations d'élèves.

### **3.1 Analyse quantitative**

La première observation concerne la variable "milieu socio-professionnel" qui ne présente aucune différence significative dans les réponses des élèves. Le faible échantillon ne nous permet pas de tirer des conclusions sur ce point mais la faible présence d'offre en termes de pratiques sportives sur le territoire, peut être un élément de justification.

Nous nous apercevons que ce n'est pas l'affiliation (présence des ami(e)s) ou la relation pédagogique (le professeur) qui est première dans leur engagement, comme nous pouvions le penser, mais bel et bien le goût pour l'activité volley-ball puisqu'il arrive en première position pour 70% des sondées. Glevarec (2010) explique que la vie culturelle adolescente s'articule autour de trois pôles qui nous serviront d'analyseurs : l'héritage culturel, la culture du groupe et le développement personnel.

Concernant l'héritage culturel, nos résultats corroborent le fait que ce dernier n'est pas prégnant dans le choix des adolescentes car cet attrait n'était pas motivé par une présence d'un club local ou une quelconque influence familiale (pas de pratiquants de volley-ball dans la famille à l'exception d'une personne, d'après le questionnaire). Simplement, les parents ont néanmoins été partenaires car ils ont rendu possible cette pratique en véhiculant leurs enfants jusqu'au gymnase. Il n'y a donc pas eu de construction parentale du goût pour la pratique du volley-ball. Le fait que l'activité puisse être enseignée par un autre enseignant d'EPS non spécialiste de l'activité n'aurait entraîné la démobilisation que de 20% des filles. Cette adhésion se fonde donc sur d'autres éléments permis par l'analyse qualitative ci-après.

La culture entre pairs est un élément important du processus pour les élèves, mais non retenu par les filles sondées qui le mettent dans 60% des cas en dernière position. En effet, 80% d'entre elles ont répondu qu'elles auraient pratiqué même si leurs copines avaient arrêté ou n'avaient pas été présentes. Ce côté convivial a pourtant pu être renforcé par les outils numériques avec les réseaux sociaux officiels (SMS, Facebook) et officiels (site internet de l'établissement, panneau d'affichage) pour communiquer et échanger autour de cette pratique. Et bien que les élèves minorent ce pôle dans le questionnaire, nous

avons remarqué que les élèves étaient prêtes à venir passer tout leur mercredi après-midi à venir encourager leurs camarades lorsque leur équipe ne s'était pas qualifiée. Il s'agit là d'une autre forme d'engagement qui dépasse celle du simple joueur, mais qui s'intègre dans une dynamique plus large d'un sentiment d'appartenance à l'A.S. volley-ball du Collège dans une logique de prise d'indépendance et de construction de soi propre aux adolescent(e)s (Cattin, 2015).

Enfin, concernant le développement personnel, une certaine forme d'autonomie et de construction identitaire ressortent fortement des questionnaires des adolescentes qui mettent en première position leur libre choix de pratiquer le volley-ball à l'Association Sportive, et c'est ce qui paraît intéressant à remarquer. Peut-être n'ont-elles pas totalement conscience des influences endogènes (volonté de sculpter son corps, besoins d'affiliation, de sentiment de compétence et de dépense physique...) et exogènes (pression familiale, des pairs ou de la société) sur leurs propres décisions. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'un véritable choix identitaire assumé pour chacune d'entre elles, et renforcé au regard de l'effet établissement (Duru-Bellat et Mingat, 1988) par les caractéristiques de l'environnement. Ceci peut expliquer en partie les différences de résultats avec des études déjà menées (Magendie, 2019). Le fait qu'elles se soient engagées quatre ans va également à l'encontre de cette représentation d'une jeunesse avec une culture du "zapping" (Dokhan, 2011). La présence assidue aux entraînements et aux compétitions pourtant chronophages, dues à l'éloignement géographique des autres établissements, atteste que le passage à l'adolescence moyenne puis à la grande adolescence n'a pas eu de répercussions sur leur engagement.

La question sur leurs représentations de la compétition perceptible comme pouvant davantage convenir aux garçons provoque une réponse unanime (100%) sur le fait qu'elles ne sont pas du tout d'accord et semblent casser la connotation initiale de l'enquête de l'INSEE. Ces jeunes filles se reconnaissent dans le format d'opposition et de compétition pour lequel elles ont adhéré et sans que cela ne leur pose le moindre problème de construction sociale genrée.

Un élément qui peut nous interpeller concerne le fait qu'une seule fille (10%) a poursuivi le volley-ball (dans un club) lorsqu'elle est arrivée au lycée mais nous voyons dans l'analyse ci-dessous que c'est intimement lié à l'environnement et l'offre de pratique, puisque 90% auraient poursuivi l'activité si elle était proposée au lycée.

### **3.2 Analyse qualitative**

A la question "pourquoi n'avez-vous pas continué le volley-ball ?", Léa répond : "mon lycée ne propose pas le volley comme activité ce qui est dommage car j'aurais bien voulu continuer, et je n'ai pas assez de temps pour en pratiquer dans un club à part, puisque je suis interne et je ne rentre que le week-end." Nous savons d'ailleurs qu'elles ont sollicité l'enseignante du lycée pour créer une équipe de volley-ball, mais cette dernière n'a pu accéder à leur demande. Les arguments de Léa et de beaucoup d'autres sont parfaitement recevables et montrent bien qu'il faut ne s'agit pas d'une volonté d'arrêter l'activité mais plutôt d'une impossibilité de la poursuivre. D'autres raisons ont pu aussi pousser à ne pas poursuivre comme pour Pauline qui a arrêté faute de temps, tandis qu'Erine a dû faire une pause à cause d'ennuis de santé et pense reprendre ensuite. Quant aux autres filles qui ne pratiquaient qu'en EPS, les poursuites d'activité physique s'avèrent mitigées également, bien qu'elles sortent en grande majorité avec un rapport à l'activité physique très favorable en fin de 3e.

Concernant la seule jeune fille à avoir poursuivi avec son père dans un club éloigné, elle explique : "j'ai poursuivi car mon professeur a fait du volley, et en ce qui me concerne, c'est plus qu'un sport, une passion. De plus c'est un sport collectif très amusant et qui est agréable à jouer !". Le lien avec les aménagements pédagogiques permettant une mixité réfléchie (Patinet et Cogérino, op. cit.), et des variables didactiques préservant un angle compétitif tout en permettant des progrès conséquents nous semble être le cœur de cette approche ludique.

Sur la question ouverte des motivations, nous constatons que l'engagement a parfois dépassé le simple stade de "joueur" pour se sensibiliser à l'arbitrage par le dispositif "jeunes officiels" (arbitres) de l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS). Nous observons que cela est notamment le cas pour les élèves avec

les meilleurs résultats scolaires et nous questionne sur le rapport positif à la connaissance et à l'autorité en tant qu'élève, qui semble se répercuter sur ce même rapport dans la pratique du volley-ball.

Reverdy (2016) met en avant l'inévitable rapport à la culture scolaire qui peut imposer la pratique proposée comme légitime. Elle prend pour exemple le plaisir de lire qui serait impacté par une diversification des genres et des manières de lire lors des années Collège. Même si l'Association Sportive constitue une interface entre l'école et l'extérieur, cette étude tend à se rapprocher des travaux de Reverdy: au même titre qu'il y a plusieurs genres, il n'existe pas une seule APSA mais elles sont classées en EPS à travers 4 champs d'apprentissage et l'Association Sportive en proposait diverses également. Et plus encore, de la même façon qu'il existe différentes manières de lire, il y a plusieurs façons de jouer du volley-ball et c'est ce que nous tentons d'illustrer cet article.

Concernant l'APSA volley-ball, les résultats montrent qu'à leur entrée en 6e, 60% des adolescentes n'avaient pas ou que peu d'attrait pour cette activité, mais pas non plus spécialement d'a priori négatif ou connoté masculin. Les enseignant.e.s ont fait le choix de proposer à tous les élèves de 6e, dans la première adolescence, les "adonnaissants" selon la formule de De Singly (2006), les activités proposées à l'A.S. dans le cursus obligatoire de l'EPS, pour les initier à cette pratique afin qu'ils puissent avoir un aperçu de la pratique de chacune des APSA. Pour 70% d'entre elles, cette pratique initiale du volley-ball en EPS a été, l'élément déclencheur de leur investissement à l'A.S..

## **4. Discussion**

### ***4.1. Impact des formes de pratiques scolaires***

Pour un public non averti, il nous paraît intéressant de préciser, au sens de Patinet et Cogérino (op. cit., 2013), que l'on peut procéder de quatre façons pour "gérer" la mixité. La première consiste à considérer les deux sexes comme équivalents et donc de procéder à une égalité de traitement dans laquelle la mixité sera banalisée. La seconde présuppose qu'il faut compenser un déficit des filles par des pratiques compensatoires et la mixité est ainsi recherchée. La troisième consiste à séparer les garçons et les filles afin de mettre en place une mixité "ensemble-séparée". Ces modèles ont tendance à reproduire les rôles sociaux assignés aux deux sexes. Les choix de l'équipe EPS du Collège dans lequel les filles ont suivi leur cursus, se tournent vers un quatrième modèle, selon lequel les filles et les garçons doivent recevoir des opportunités de développement de même valeur, en fonction de leurs points communs et leurs différences, et sortant ainsi d'une différenciation simplement sexiste.

Afin d'y parvenir, ils utilisent des "formes de pratique scolaires" définies par ce que propose l'enseignant à ces élèves après transposition didactique de l'Activité Physique, Sportive et/ou Artistique (APSA) proposée. Celles-ci semblent avoir un impact décisif dans le choix des adolescent(e)s de s'engager puisqu'elles ont permis à des filles de s'inscrire à des activités compétitives et à des garçons, de rejoindre des créneaux de danse à l'AS. Le choix de présenter des formes de pratique avec des groupement mixtes et qui utilisent des variables didactiques adaptatives différentes ont favorisé un égal accès à ces pratiques physiques et sportives connotées masculines. Doubles d'une attention pédagogique particulière et dans un souci d'équité, les adaptations en fonction de l'âge, du sexe ou du niveau de l'élève ont permis aux élèves de prendre du plaisir à pratiquer l'activité.

Sans transposition didactique, la pratique du volley-ball peut vite produire une rareté de mouvements et de déplacements, voire de l'ennui lié aux nombreux échecs. En effet, une critique souvent reçue concerne la passivité et le peu de dépense énergétique qu'occasionne le volley-ball chez un élève débutant. La forme de pratique que nous retenons, est organisée par équipes mixtes de deux joueurs avec un garçon et une fille (mixité recherchée), sur un terrain relativement étroit pour faciliter la défense de la cible. En s'inspirant du document Educ'volley (2016), élaboré par des spécialistes, nous pallions à cette critique par l'obligation d'aller toucher une ligne après une frappe du ballon au dessus du filet, rendant l'élève très actif et mobilisé dans les actions de placement, déplacement et remplacement. Pour reprendre les questionnaires, ce qui plaît dans la pratique du volley-ball selon les élèves, c'est "quand c'est serré, qu'il y a ballon en or", ou lorsque "on bouge tout le temps pour rattraper le ballon et le renvoyer", ou encore quand "on joue en équipe, on fait des tactiques", ce qui a été rendu possible par le choix de l'utilisation de nos variables didactiques.

Toujours pour répondre aux besoins de nos élèves, nous avons également fait le choix de proposer une chasuble à attribuer à l'un des deux joueurs, qui lui donnera le pouvoir supplémentaire de bloquer le ballon avant de le rejouer. S'il choisit de le bloquer, il devra nécessairement faire la passe au camarade, créant ainsi un code de jeu propre à ce jeu collectif. Les élèves composant les équipes, possèdent des niveaux de jeu différents mais chaque équipe hétérogène en son sein a un niveau homogène par rapport aux autres, préservant l'équité et l'incertitude du résultat. Ainsi, l'émotion liée à la logique de compétition est présente à chaque match. Pauline remarque "ce qui est bien, c'est qu'on avait le droit de bloquer au début" et cela lui a permis de lever un possible blocage affectif. De plus, les stratégies diffèrent car le choix le plus efficace n'est pas toujours de donner le chasuble au joueur le plus en difficulté. Parfois, cela est pertinent car il évite que le ballon ne tombe, mais parfois il est tout aussi intéressant que le meilleur joueur bloque afin de donner une passe très favorable à son partenaire pour renvoyer le ballon.

Prenons un autre exemple dans l'APSA "badminton" qui a rencontré une évolution comparable au volley-ball en termes d'implication des filles. La montante descendante en sports de raquette est souvent décriée pour sa stigmatisation du niveau de chacun. Peut-on reprocher à ces adolescent.e.s de ne pas être motivé.e.s pour pratiquer quand ils restent sur le moins bon terrain avec des camarades en prise avec les mêmes difficultés ? En réduisant la taille de leur terrain, le rapport de force devient équitable, même entre les meilleurs et les moins bons joueurs. Si le fait de faire courir les élèves en fonction de leur vitesse maximale aérobie en course est entré dans les mœurs, ne peut-on pas imaginer les faire jouer en fonction du plus grand terrain qu'ils sont capables de couvrir ? Et ainsi, ce ne sont jamais les mêmes élèves qui se retrouvent aux meilleurs terrains, dans la mesure où leur taille de terrain à défendre augmente lorsqu'ils atteignent cette position. Ainsi, les élèves aux terrains les plus bas, voient leur cible à défendre se réduire, et les engagent dans la réussite lors des matchs suivants. Nous pourrions penser comme Dieu (2015), que cela impacte la motivation des meilleurs joueurs. Pour les élèves du collège dans lequel la recherche s'est déroulée, il n'en est rien et c'est même le contraire qui s'est produit car ils ont apprécié de ne pas toujours affronter les mêmes adversaires et de relever le défi d'attaquer un adversaire avec un "terrain valorisé adapté".

Nous prendrons l'exemple d'Emma, en classe de troisième, sans grande motivation en abordant le cycle de badminton, avec un sentiment d'auto-compétence proche du néant. A l'issue de la deuxième séance, elle a fini au meilleur terrain, grâce à son terrain rétréci et adapté à défendre. Les progrès qui ont suivi au cours du cycle ont été importants, puisqu'elle touchait un nombre de volants multiplié par trois sur son terrain adapté par rapport à un terrain normé. Elle passait d'un espace dans lequel ses difficultés de frappe combinées à celles de son déplacement provoquaient de nombreux échecs, à un espace dans lequel sa position était compatible à la frappe avec des déplacements plus limités. Son terrain s'est ainsi considérablement agrandi au cours du cycle, tout comme son sentiment de compétence passé de joueuse "nulle" à "bonne joueuse". En fin de cycle, elle s'est même inscrite au badminton à l'Association Sportive (AS), afin de poursuivre ses progrès. Cette utilisation de la variable didactique de la taille du terrain en badminton (Kuehn, 2014) a ainsi permis de renverser l'engagement de nombreux élèves, à l'instar d'Emma.

Si le choix a été fait de créer des formes de groupement majoritairement mixtes que ce soit au niveau du sexe, des ressources ou des niveaux de chacun, il n'est pas interdit de regrouper temporairement des élèves de niveau semblable pour permettre aussi de répondre aux préoccupations des élèves (Dieu, op.cit.). Une étude de Lentillon Kaestner et Patelli (2017) a ainsi montré des effets positifs de l'alternance des groupes d'habileté homogènes et hétérogènes sur le plaisir ressenti en EPS, ce dernier constituant un puissant moteur de l'investissement de l'élève (Perrin-Petament, 1994).

#### ***4.2. La problématique du genre***

Selon Mennesson et Barrau (2017), "dans certaines familles, l'inscription des enfants dans des activités sexuées renvoie à un choix parental explicite." Cette situation concerne essentiellement des mères des milieux favorisés choisissant la danse pour développer la "féminité" de leur fille, et des pères des milieux populaires optant pour des sports collectifs de grand terrain pour leur fils, en raison de la virilité associée à ces activités. A la notion d'activité sexuée, nous préférons celle d'activité genrée (Couchot-Schiex,

2007) et il nous semble que cela peut évoluer dans la mesure où ces filles ont renseigné qu'elles n'étaient pas du tout d'accord pour dire que le football était un sport masculin et la danse, un sport féminin, après leur cursus en EPS.

Mais le traitement didactique qui accepte de faire évoluer la taille des terrains, la façon de comptabiliser les scores (Masclet, 2008), les droits et devoirs des joueurs et les modes de déplacement pour les sports d'opposition (Kuehn, 2019) ou qui favorise l'engagement de chacun par des modes d'entrée, des inducteurs au choix et une interdépendance pour les activités artistiques, nous apparaît central dans cette construction sociale. Nous pensons que la même enquête sur des élèves non pratiquants à l'AS aurait pu donner des résultats similaires, au vu de la qualité du vivre ensemble dans les différentes APSA chez les élèves. Cela a nécessité pour les quatre professeurs d'EPS de ce Collège dont j'ai fait partie, de travailler avec cette même logique.

Si nous nous intéressons de plus près à une approche genrée, Guérandel et Beyria (2009) montrent une forte différenciation sexuée du mode et de l'intensité de la pratique. Les garçons sont contraints par une forte assignation à la compétition tandis que les filles ajustent leur comportement (coopération, discrétion) de façon à ne pas concurrencer les stéréotypes de la domination masculine. Comme Davisse (2010), nous pensons que les filles ont tout intérêt à s'engager dans ce format de compétition, au même titre que les garçons doivent investir le pôle artistique en danse. Cela doit être clairement stipulé aux élèves et le pari de l'équité qui est fait, implique que, "pour qu'apprendre ensemble soit une richesse, et permette de faire reconnaître l'altérité culturelle, la pratique proposée doit être perçue comme méritant l'ambition du partage" (p. 89). Nous faisons le pari que l'émotion guidée de l'incertitude du résultat, peut transcender les différents objets de savoir, que nous n'occultons pas pour autant.

Et même si le rôle de l'enseignant.e est minoré d'après les résultats du questionnaire, Mosconi (2017) montre que la mixité participe à la diffusion d'un sexisme caché au sein des contenus d'enseignement. "Les modalités langagières ou les contenus d'enseignement véhiculent de nombreux stéréotypes de sexe et contribuent à un curriculum caché. Les élèves, garçons ou filles, ne bénéficient pas d'opportunités d'apprentissage identiques." (Patinet et Cogérino, 2013, p. 93) L'enseignant.e doit en avoir conscience et s'imposer une attention sur ce point, dans les feed-backs adressés aux élèves pendant leur pratique d'autant plus que Loizon, Margnes et Terrisse (2005) ont établi que "l'histoire personnelle" des enseignants interférait peut-être davantage encore que le choix des savoirs enseignés. A titre personnel, nous avons toujours eu cette sensibilité du bien-être de tous nos élèves, ce qui nous a poussé à réfléchir davantage pour les élèves qui ne souhaitaient pas pratiquer ou le faisaient sous la contrainte.

Par conséquent, ce sont essentiellement les activités du champ d'apprentissage "Conduire et maîtriser un affrontement inter-individuel ou collectif" qui ont fait l'objet de notre attention particulière par rapport aux adolescentes. Dans le collège étudié, il existe une prédominance de sports collectifs, de sports de raquettes et sports d'opposition dans la programmation pour des raisons multiples : d'abord logistiques et matérielles car elles permettent une quantité de pratique motrice conséquente pour des classes chargées de presque 30 élèves dans un petit gymnase; puis personnelles car nous avons trois enseignants sur quatre dont la spécialité sportive appartenait à ce champ; et enfin culturelles par rapport aux programmations des enseignants qui nous précédaient. Il y a dix ans, les filles étaient souvent en retrait (multiples dispenses, stratégies d'évitement, manque de motivation) dans ces activités.

Aujourd'hui, les filles les plus en difficulté, ont pu occuper le leadership autant que les garçons, grâce à des règles du jeu rendant les confrontations équitables, comme définies précédemment, c'est parce que nous avons agi sur les différentes pistes de la mobilisation énoncées plus haut. Nous insistons sur le fait que cette vision n'est pas binaire et que cette conception a profité tout autant à des garçons en difficulté, tandis que certaines filles débrouillées n'avaient aucune forme de compensation dans les règles du jeu. Ce raisonnement n'est donc pas simplement genré mais dépasse cette problématique pour ces activités à travers une EPS adaptative et équitable qui nous semble extrêmement prometteuse par rapport au croisement des cultures scolaires (domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture), culturelles (traitement didactique des APSA) et des jeunes (construction identitaire).

#### **4.3. Comment rester juste dans l'évaluation en EPS ?**

Si nous souhaitons que l'EPS transforme le rapport aux pratiques physiques des adolescent(e)s qui nous sont confiés, nous pensons que ce dernier doit s'évaluer, comme cela est permis par le Socle Commun. Ainsi pour l'objectivation de ces dernières, nous nous appuyons sur le domaine " les langages pour penser et communiquer" au travers "les langages des arts et du corps" en mesurant un engagement moteur conséquent que ce soit sur le plan quantitatif ou qualitatif. Nous avons également évalué "la formation du citoyen" à travers "le respect des autres" mais aussi "la réflexion et le discernement". Ainsi, nous mettons en avant que l'acceptation et l'utilisation raisonnée des règles du jeu par les élèves, peuvent être l'objet d'une évaluation à travers des conduites prometteuses très proches des attentes en matière de fair-play, et se traduisant de façon chiffrée pour le Brevet des Collèges. Nous assumons ici ce que David (2000) nomme les "arrangements évaluatifs". Ceci permet de combiner une visée motrice et une visée éducative, cette dernière constituant un axe fort de la formation continue des professeurs d'EPS de l'Académie de Lille. Le recours à l'évaluation consiste donc un puissant levier mais ne suffit pas néanmoins.

La problématique est de tenter d'éviter de discriminer un sexe, un niveau de pratique ou un niveau de ressources par rapport à un autre en tenant compte de la particularité des élèves, de l'enseignant et du contexte. Ces "recettes" didactiques efficaces en contexte rural, n'ont pas de garantie de résultat dans un autre milieu ou un autre lieu, si elles ne font pas l'objet d'un travail à plus ou moins long terme. Si certain.e.s mettent en avant les effets prégnants des caractéristiques socio-culturelles des élèves, certaines études mettent en avant des "effets établissements" significatifs, sous certaines conditions, comme la nécessité première de "contrat didactique", de choix de formes de formes de groupement, d'"arrangements évaluatifs" induits par ces pratiques, et l'importance d'ancrer les formes de travail au sein d'un projet et d'une équipe.

Enfin, toute action qui prend racine collectivement est nécessairement plus solide, et j'ai mesuré que le fait que mes trois collègues adhèrent à ce principe d'équité réfléchi, facilitait grandement la mise en place de ces différenciations, sans presque plus aucune justification nécessaire auprès des élèves. Preuve en est de l'ancrage des représentations puisque nous sommes parvenus à transformer celles des élèves sondés mais également de beaucoup d'autres, même si ce travail ne nous permet pas de le quantifier. A noter, lors de mon arrivée il y a dix ans, au sein du collège, il pouvait y avoir une impression un peu stéréotypée de la vision de la fille et du garçon (et donc de l'homme et de la femme) dans la société. Les choix effectués ont simplement tenté de donner sa chance à chacun, par compensation de certaines inégalités, mais avec un même objectif d'apprentissage et de culture commune (Poggi, Brière et Marrot, 2017). Et comme déjà évoqué dans les questionnaires, je recueille l'unanimité pour dire que les sports d'affrontement ne sont pas des sports de garçons et la danse, un sport de filles. De la sorte, chacun pourra s'accomplir et trouver une pratique physique qui lui convienne, afin de favoriser sa vie physique future.

#### **5. Conclusion**

Les adolescentes construisent au cours de leur adolescence, un rapport au corps et un rapport aux activités physiques qui semblent déterminants pour développer un choix de pratique physique qui favorisera la gestion de leur vie physique d'adulte. Celui-ci est en lien direct avec les pratiques obligatoires des cours d'EPS et les éventuelles pratiques facultatives de l'Association Sportive, qui déclenchent une pratique volontaire sur une deuxième scène à l'interface de l'école et la société. Le contexte particulier du collège rural a donné un aperçu de l'importance du traitement didactique des APSA pour déclencher la motivation des adolescentes, avant même la volonté d'affiliation avec des camarades par rapport au professeur, que nous pensions initialement prioritaires.

Ainsi, avec un axe fort du projet EPS sur la mixité, qui est travaillée dans un maximum de formes de groupement et formes de pratique dans le collège, y compris dans les autres champs d'apprentissage, voire dans les autres disciplines, cela permet une véritable coéducation en actes avec des apprentissages en commun, favorisant le respect de l'autre et l'acceptation de ses différences, dans un milieu rural où les stéréotypes sexistes avaient parfois la vie dure. Nous sommes même arrivés à avoir davantage de filles que de garçons licenciés dans des activités compétitives programmées à l'Association Sportive (badminton, volley-ball).

Nous prôtons ainsi comme moyen de faire progresser l'égalité filles-garçons dans les sports d'affrontement ce que Combaz et Hoiban (2011) nomment "les mises en œuvre pédagogiques et les dispositifs didactiques valorisant des modalités de pratiques originales susceptibles de favoriser la réussite des filles" puisque l'on sait que l'option de proposer des activités connotées "féminines" comme la danse ne résout pas le problème, comme l'a démontré Pasquier (2016).

Il nous semble enfin que, si des formes de pratique scolaires sont innovantes au plan de la mixité notamment, il y a un retard à combler au sein des fédérations sportives, alors que la société semble prête à évoluer avec l'émergence de pratiques mixtes amateurs qui rencontrent un franc succès sur certaines manifestations (tournoi "un gars, une fille" en beach-volley, double mixte en badminton). Par ailleurs, des relais mixtes vont apparaître aux prochains JO, en natation et athlétisme, et les différentes fédérations pourraient profiter de cette évolution et s'emparer du possible engouement, afin de faire évoluer les représentations d'un sport automatiquement sexué... Est-il acceptable au 21<sup>ème</sup> siècle que la poutre soit réservée aux filles et la barre fixe aux garçons pour ne citer que cet exemple-là ?

## Références

- Becker, H. (2006). « Sur le concept d'engagement », *SociologieS* [En ligne], Découvertes / Redécouvertes, Howard Becker, mis en ligne le 22 octobre 2006
- Belloubet-Frier, N. (1998). « Le principe d'égalité », *AJDA*, n° spécial, juil./août 1998, p. 159.
- Burricand, C. & Grobon, S., (2015). « Quels stéréotypes sur le rôle des femmes et des hommes en 2014 ? », Drees, *Études et Résultats*, 907, mars 2015.
- Cattin, M. (2015). Adolescence : quels liens entre appartenances et dépendances ?. *Thérapie Familiale*, 36(1), 71-84.
- Chabalaev, A. & Boiché, J. (2017). « Stéréotypes liés au sexe, motivation et réussite des élèves. Le regard de la psychologie sociale ». In Cogérino, G. (dir.). *Rapport au corps, genre et réussite en EPS*. Clapiers : AFRAPS, 35-48.
- Cipriani-Crauste, M. & Fize, M. (2005). *Le bonheur d'être adolescent : Suivi de quelques considérations sur la première jeunesse et la nouvelle enfance*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Combaz, G. & Hoibian, O. (2011). « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe ». *Carrefours de l'éducation*, 2(32), 167-185.
- Couchot-Schiex, S. (2007). « Observation des pratiques des enseignant(es) d'EPS au regard du genre », *Recherche et formation*, 54, 151-164.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : PUG.
- David, B., (2000). *Équité et arrangements évaluatifs. Certifier en EPS*. [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/documents-travaux-recherche-education/david/equite/pdf/comp\\_dav.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/documents-travaux-recherche-education/david/equite/pdf/comp_dav.pdf)
- Davisse, A. (2010). « Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? ». *Revue française de pédagogie*, 171, 87-91.
- De Singly, F., (2006). *Les adonassants*. Paris : Armand Colin.
- Dieu, O. (2015). Badminton, rompre avec l'éternel débutant : de l'évaluation des compétences attendues à l'observation de l'activité de l'élève. *Revue Enseigner l'EPS*, 266, 12-17.
- Dokhan, M. (2011). Vous avez dit zapping ?. Dans : Marika Bergès-Bouines (éd.), *Le corps, porte-parole de l'enfant et de l'adolescent* (pp. 311-319). Toulouse, France : ERES.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences », *Revue française de sociologie*, 29-4, 649-666.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire, *Carrefours de l'éducation*, 16(2), 182-206.
- Gagnaire, P. & Lavie, F. (2014). *"Plaisir et processus éducatif en EPS"*, AEEPS.
- Glevarec H. (2010). *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris : Ministère de la Culture, DEPS.
- Groupe de réflexion mixte. (2017). *Educvolley : Proposition d'outils facilitant l'enseignement du volley-ball du collège au lycée*.  
<http://hdf.ffvb.org/data/Files/TELECHARGEMENTS/Commission%20Technique/EDUCVOLLEY%20V%20FINALE.pdf>
- Guérandel, C. & Beyria F. (2012). Le sport, un lieu de questionnement des rapports sociaux de sexe ? L'exemple d'une pratique collective mixte en compétition. *SociologieS*, Toulouse : Association internationale des sociologues de langue française, 2012, Théories et recherches.
- Hadji, C. (2008). *De l'"éducativité" en éducation, et de son évaluation*. Communication au colloque Efficacité et équité en éducation organisé à Rennes du 19 au 21 novembre 2008.
- HCE F/H (2017). *Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*. (Rapport de F. Vouillot.)
- Houssaye J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne : Peter Lang (3<sup>e</sup> Éd., 1<sup>re</sup> Éd. 1988).
- INSEE première (2017). *Pratiques physiques ou sportives des femmes et des hommes : des rapprochements mais aussi des différences qui persistent*. (Rapport n°1675).
- Jeu, B. (1977). *Le Sport, l'émotion, l'espace : essai sur la classification des sports et ses rapports avec la pensée mythique*. Paris : Vigot.
- Joing, I., Vors, O., Llena, C. & Potdevin, F. (2018). Se sentir bien dans chacun des lieux de l'espace scolaire au collège: Le rôle de l'autonomie, de l'appartenance sociale, de la perception du lieu et du sentiment de sécurité. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, varia(E1), 19-40.

- Kuehn, T. (2014). Pour une EPS adaptative et équitable en badminton. *Revue EPS* n°362.
- Kuehn, T. (2019). Pour une EPS adaptative et équitable au collège. *Les dossiers "Enseigner l'EPS n°5 : L'intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS"*.
- Lentillon-Kaestner, V. (2009). Injustices perçues en éducation physique et sportive. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (2), 195–210.
- Lentillon-Kaestner, V. & Patelli, G. (2017). Effet de l'alternance des formes de groupement sur le plaisir ressenti en éducation physique et sportive. *Staps*, 116(2), 61-74.
- Loizon, D., Margnes, E. & Terrisse A. (2005). La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants. *Savoirs*, 2(8), 107-123.
- Magendie, É. (2019). L'expérience d'élèves non engagés dans les tâches proposées en EPS : études de cas en volley-ball. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(3), 73-9.
- Menneson, C. & Barrau, S. (2017). Construction du genre, rapport au sport et rapport à l'EPS. Socialisations différenciées et régimes de genre. In Cogérino, G. (dir.). *Rapport au corps, genre et réussite en EPS* (pp. 19-34). Clapiers : AFRAPS.
- Mascret, N. (2008). *Créer les conditions de l'interaction entre élèves difficiles en éducation physique et sportive. Un exemple de forme de pratique scolaire du badminton*. Thèse, sous la direction de S ; Joshua et A. Barbot, Université de Aix-Marseille.
- Mikulovic, J. & Bui-Xuân, G. (2007). Rugby, conation et rapport au temps. *Staps*, 78(4), 115-122.
- Mosconi, N. (2017). *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*. Paris : L'Harmattan.
- Observatoire EPS collège. (2018). *La situation de l'EPS en Collège en 2016. Quelques repères. Rapport IGEN EPS*. <https://eduscol.education.fr/eps/examens/ComNat/eps2016>
- Ottogalli-Mazzacavallo, C. (2017). De l'égalité au genre : usages et limites des concepts dans les revues professionnelles de l'EPS. In Cogérino, G. (dir.). *Rapport au corps, genre et réussite en EPS* (pp. 57-72). Clapiers : AFRAPS.
- Patinet, C. & Cogérino, G. (2013). « Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée ». *Revue française de pédagogie*, 182, 93-106.
- Parlebas, P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pasquier, G. (2016). Le dire, s'exposer... ou se taire. Paroles d'enseignant-e-s travaillant sur l'égalité des sexes. *Tréma*, 46, 14-28.
- Perrin-Petament, C. (1994). *Activités physiques et sportives et santé : étude des représentations sociales et expérimentation dans un centre de médecine préventive*. Thèse, sous la direction de J.-P. Deschamps, Université de Nancy. 1994.
- Poggi, M.-P., Marrot, G. & Brière, F. (2017). La construction des inégalités de réussite selon le sexe en EPS. In Cogérino, G. (dir.). *Rapport au corps, genre et réussite en EPS* (pp. 147-164). Clapiers : AFRAPS.
- Reverdy, C. (2016). *Les cultures adolescentes, pour grandir et s'affirmer*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°110, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Vignerot, C. (2006). « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? ». *Revue française de pédagogie*, 154, 111-124.



# Protéger sa meilleure amie, sauver son mec : les adolescentes n'aident que les autres

Marine Lambolez, Ecole Normale Supérieure de Lyon

© Publié en 2021 par la Revue GEF, numéro 5, [www.revuegef.org](http://www.revuegef.org)

## Pour citer cet article

LAMBOLEZ, M. (2021). Protéger sa meilleure amie, sauver son mec : les adolescentes n'aident que les autres. *Revue GEF* (5), 51-62. Repéré à <https://revuegef.org>

## Résumé

En 2001 sort la chanson *Ma meilleure amie* de Lorie, vantant les merveilles de l'amitié entre filles et décrivant ainsi l'engagement que prennent les jeunes filles les unes envers les autres : « Je serai là, toujours pour toi / N'importe où quand tu voudras ». Cinq ans plus tard ce sont deux meilleures amies, Diam's et Vitaa, qui, dans un tube devenu un classique<sup>1</sup>, s'entraident lorsque Vitaa découvre que son petit-ami la trompe et qu'elle déclare à celui-ci, le coeur brisé, « J'ai toujours été droite et j'vivais pour toi / J'avais confiance en toi, j'pouvais crever pour toi ! ». Ces deux *hits* des années 2000 visent un public majoritairement jeune et féminin et renforcent deux lieux communs que l'on rencontre chez les adolescentes : un soutien indéfectible envers sa meilleure amie, et une dévotion – même à sens unique - pour son petit-copain. A travers l'étude d'un autre secteur culturel, la télévision, nous arrivons à des conclusions qui soulignent ces mêmes comportements et valeurs chez les adolescentes en 2019.

**Mots clés :** genre ; adolescentes ; relations ; réception ; série télévisée

## Les fans de *Gossip Girl* parlent d'amour

Cet article est issu des résultats d'un mémoire de recherche intitulé *Gossip Girl : la représentation des relations abusives par les séries télévisées et sa réception par les adolescentes*. Nous partons du postulat que les produits culturels auxquels sont exposés les jeunes participent de leur éducation, notamment en offrant des représentations – des modèles – aux adolescent-es. Certains de ces modèles concernent les relations amoureuses, principalement dans les produits culturels à destination des jeunes filles. Nous nous concentrons sur l'une de ces œuvres, la série télévisée américaine *Gossip Girl* (The CW, 2007). Il s'agit d'un *teen drama*, c'est-à-dire d'une série à destination des adolescent-es rythmée par de nombreux rebondissements dramatiques. Ces séries sont les héritières des *soaps*, feuilletons destinés aux femmes adultes.

La relation amoureuse au centre de *Gossip Girl*, entre les personnages de Blair Waldorf et de Chuck Bass, est présentée comme un idéal romantique, une relation passionnée et tumultueuse qui, tout au long des six saisons de la série, donne à voir le « Grand Amour ». Pourtant, cette relation possède les caractéristiques de ce que nous définissons comme une relation abusive. Elle présente des violences émotionnelles, verbales, psychologiques et physiques exercées par un-e partenaire sur l'autre. Dans ce couple c'est Chuck qui se montre violent à plusieurs reprises avec Blair ; l'emprise émotionnelle qu'il a sur elle se double d'une emprise patriarcale. Toutefois, cette relation est présentée comme un idéal à atteindre, ou tout du moins auquel rêver.

---

<sup>1</sup>*Confessions nocturnes*, Diam's et Vitaa, Hostile/EMI, 2006.

Nous cherchons à savoir si les modèles de relation présentés par les productions culturelles influencent les jeunes filles dans leurs représentations de ce qu'est l'amour. Pour cela, nous proposons une étude de cas centrée autour de la série *Gossip Girl*, série très populaire auprès d'un public jeune et féminin, qui donne à voir une certaine définition de l'amour à travers l'histoire d'amour centrale. Nous questionnons la représentation de l'amour dans cette œuvre culturelle à destination des adolescentes et la réception qu'en font celles-ci. Nous avons utilisé les outils et méthodes de différentes branches de la sociologie, principalement de la sociologie du genre, de la culture, de la réception et de la jeunesse, tout en convoquant également une approche par les sciences de l'éducation. Nous avons notamment adopté l'angle de la sociologie critique de la culture et de la réception pour chercher à analyser les messages idéologiques sous-jacents au sein des produits culturels et à comprendre leurs implications afin de travailler à une meilleure justice sociale et une plus grande égalité dans une perspective féministe. Pour ce faire, nous avons tenté d'accéder au regard et à la parole des adolescentes par nos méthodes d'enquête.

Ce travail éclaire l'influence de la série *Gossip Girl* sur les enquêtées qui expriment à plusieurs reprises leur désir d'imiter l'héroïne et « rêvent » de vivre une telle relation amoureuse. Nous relevons une typologie des jeunes téléspectatrices, avec l'émergence de trois profils distincts : celles qui se fantasment en héroïne romantique à la place de Blair Waldorf, celles qui soutiennent le personnage féminin et condamnent la violence de Chuck à son égard, et celles qui sont critiques de la relation dans sa globalité. Nous constatons également qu'une grande majorité des enquêtées pense qu'une femme peut changer son partenaire et « le sauver de lui-même ».

En questionnant les modèles de relations dysfonctionnelles présentées par la série *Gossip Girl* et leur appropriation ou remise en question par les adolescentes, nous avons été amenées à une piste de réflexion en dehors des hypothèses de recherche que nous avons émises avant d'entreprendre ce travail. Nous nous sommes demandé si les adolescentes, ayant majoritairement répondu qu'elles accepteraient des comportements violents – verbaux, émotionnels et parfois physiques – de la part de leur partenaire, réagiraient différemment si ces comportements étaient subis par leur meilleure amie. Les violences pouvant s'exprimer au sein de leur couple semblent, d'après leurs réponses, plus excusables que si ces mêmes violences se retrouvent dans la relation amoureuse de leur meilleure amie. Acceptent-elles plus de violence à leur encontre qu'à l'encontre de leur amie ? D'après notre enquête, il semble que les jeunes répondantes sont plus protectrices vis-à-vis de leurs meilleures amies que vis-à-vis d'elles-mêmes. De quoi cette différence de réaction est-elle le symptôme ?

Selon les réponses reçues au questionnaire diffusé auprès des adolescentes ayant regardé *Gossip Girl*, nous constatons également que celles-ci se sentent responsables du bonheur de leur partenaire masculin, et se projettent pour beaucoup dans les rôles d'infirmière et de sauveuse auprès de leurs petits-copains. Elles souhaitent les aider lorsque ceux-ci font face à des difficultés mais surtout, et c'est là l'objet de nos interrogations, elles pensent pouvoir les changer contre leur gré pour transformer un petit ami violent en prince charmant. Nous observons cette dynamique régie par les normes de genre, associant l'attention et le soin au genre féminin, et son expression au sein des relations romantiques adolescentes d'après ce que nous en disent les enquêtées.

### **Confidences adolescentes : comment y accéder ?**

#### ***Des questionnaires en ligne : pourquoi et comment ?***

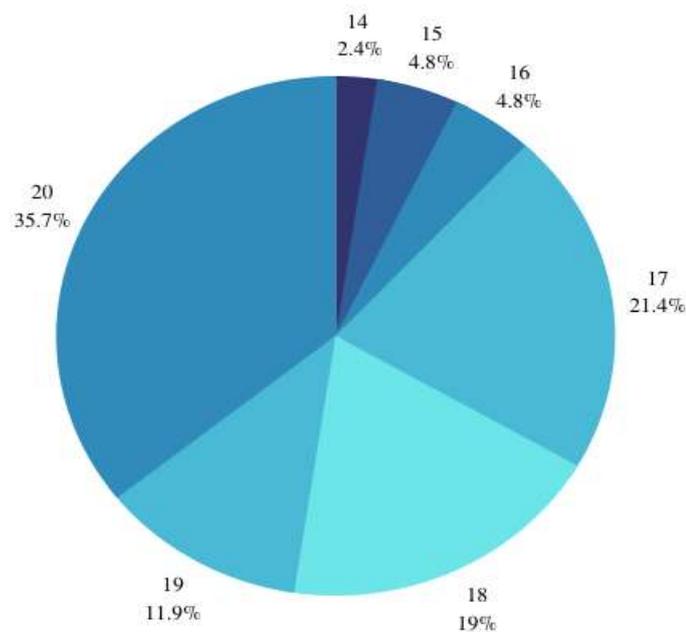
Nous avons décidé d'utiliser des questionnaires en ligne pour des questions d'accès aux discours intimes des adolescentes et de diffusion. En effet, deux mois après avoir affiché des appels à témoignages dans huit lycées lyonnais, aucune adolescente ne nous a contactées. Il a donc fallu changer de méthode pour pouvoir entrer en contact avec les jeunes fans de *Gossip Girl*.

Nous avons alors transformé notre grille d'entretien en questionnaire en ligne sur le site Google Form. L'entretien initialement imaginé était un entretien-projection, permettant aux jeunes filles de confier leurs réactions sur le vif quand elles sont face à des scènes de violences émotionnelles, verbales ou physiques extraites de la série. Deux adolescentes de 18 ans résidant à Lyon ont accepté de se déplacer pour réaliser l'entretien ensemble (elles ne se connaissent pas) dans une salle de l'Ecole Normale Supérieure de Lyon, ce qui nous a permis de mettre ce protocole en place à une échelle réduite. Nous

nous référons à ce questionnaire en réel sous le nom de « questionnaire-projection » et identifions les adolescentes en tant qu'enquêtée 0A et enquêtée 0B pour les différencier de celles ayant participé au questionnaire en ligne, désignées par un numéro allant de 1 à 40, portant le nombre d'enquêtées total à 42. La projection d'extraits a été adaptée pour les questionnaires en ligne par l'insertion d'extraits vidéos issus de la plateforme Youtube dans le questionnaire. Ces extraits sont en français pour n'entraver la compréhension d'aucune répondante.

Une fois les questionnaires adaptés au format en ligne, nous utilisons plusieurs canaux de diffusion. D'abord une diffusion par réseau, en faisant appel aux petites sœurs et petits frères de camarades et à des élèves particuliers encore au lycée qui acceptent de partager le questionnaire sur leurs réseaux sociaux (Facebook, Snapchat et Instagram) puis par l'intermédiaire d'amis·es professeur·es en lycée qui ont eu l'amabilité d'indiquer à leurs élèves où trouver le questionnaire si certaines souhaitent y répondre. Ensuite, nous partageons le questionnaire sur les forums et communautés virtuelles consacrées à *Gossip Girl* : pages Facebook francophones, hashtag sur Twitter, forum de fans, catégorie *Gossip Girl* de l'application de jeux de quizz en ligne QuizzUp. Le questionnaire est à la disposition des internautes se rendant sur ces sites sous forme de lien cliquable déposé dans ces espaces en ligne ou directement communiqué aux adolescentes via les intermédiaires sus-mentionnés. Par ces canaux de diffusion nous parvenons à recueillir quarante questionnaires d'adolescentes ayant entre 14 et 20 ans.

Figure 1 : Répartition des enquêtées par âge



Le recours à des questionnaires en ligne s'est avéré être un bon moyen d'accéder aux représentations de l'amour et du couple et aux discours parfois intimes des adolescentes, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord le questionnaire est entièrement anonyme, seul l'âge des répondantes est demandé. Ce fut problématique dans une optique de restitution – les adolescentes ont la possibilité de laisser leur adresse mail à la fin du questionnaire afin d'être informées des résultats de l'enquête, mais aucune ne l'a fait – mais a permis aux jeunes de se sentir libres de se confier. Ainsi elles répondent en détails à des questions portant parfois sur leurs relations de couple et leurs conceptions de l'amour en étant assurées de ne pas être jugées ou interrogées plus avant au sujet de leurs réponses. De plus, le questionnaire en ligne a l'avantage de se faire chez soi, dans l'intimité, sans que la répondante soit exposée au regard de la chercheuse. Si cela a pu être frustrant, nous empêchant d'observer des réactions spontanées (sauf dans le cas des deux enquêtées de l'expérience du questionnaire-projection) ou même, comme nous le souhaitions au départ, de créer des interactions entre les enquêtées, cette méthode garantit néanmoins une influence moindre de la chercheuse sur ses enquêtées. Enfin, l'anonymat et l'absence de contrôle sur les circonstances dans lesquelles le questionnaire se déroule peuvent nous amener à remettre en cause

l'honnêteté des répondantes. Nous avons toutefois décidé de faire confiance aux adolescentes dans la mesure où les canaux de diffusion du questionnaire témoignent soit de leur réel intérêt pour la série, par les communautés de fans en ligne, soit de leur proximité avec les intermédiaires : leurs professeur-es - figures d'autorité qui annoncent connaître la chercheuse, ce qui implique qu'un questionnaire trollé<sup>2</sup> pourrait avoir des répercussions- ou leurs ami-es -des proches qu'elles ne voudraient a priori pas vexer en ne prenant pas le questionnaire sérieusement-. Bien qu'il soit impossible d'en être tout à fait certaines, ce qui représente la limite la plus importante de la méthode des questionnaires en ligne utilisés ici, les réponses données notamment dans la partie « Questions sur votre conception des relations amoureuses », dont les questions abordent des thématiques très intimes, sont majoritairement très développées et accompagnées d'exemples personnels qui suggèrent la sincérité des répondantes.

### *Les questionnaires en question*

Les questionnaires commencent par demander l'âge de la répondante, puis se divisent en trois items : « Avis sur la série et les personnages », « Extraits vidéos » au sein de laquelle huit extraits sont questionnés et « Questions sur votre conception des relations amoureuses ». Il est réalisé en moyenne en trois quarts d'heure.

### *Représentations des adolescentes quant à la série et aux personnages*

Les questionnaires débutent par une section consacrée aux représentations que les répondantes ont des personnages de la série et des relations entre ceux-ci. Pour commencer il leur est demandé quelles saisons de la série elles ont regardé, afin de séparer en des groupes distincts lors de l'analyse des questionnaires celles qui ont vu l'intégralité de la série (plus de 83%) des autres, ce qui peut modifier leur perception de certain-es personnages. Cependant, l'échantillon peu représentatif de répondantes n'ayant pas vu toutes les saisons de la série, 7/42, soit une répondante sur six, ne nous a pas permis d'analyser plus profondément ces écarts de perceptions, notamment en raison du fait que, si cinq de ces sept adolescentes se montrent très critiques de la série et de la relation amoureuse représentée en la qualifiant spontanément de « *malsaine* » (20, 20 ans, a vu 3/6 saisons), « *toxique* » (15, 18 ans, a vu 5/6 saisons), « *tarabiscotée* » (3, 20 ans, a vu 4/6 saisons), « *douloureuse* » (32, 17 ans, a vu 2/6 saisons) ou « *malhonnête* » (16, 20 ans, a vu 2/6 saisons), les deux autres enquêtées de ce groupe sont elles admiratives de cette relation « *passionnée* » (30, 18 ans, a vu 3/6 saisons) dans laquelle « *on ne s'ennuie pas* » (25, 17 ans, a vu 5/6 saisons). Ces réactions vives et aux antipodes les unes des autres mériteraient d'être étudiées par le biais d'un second questionnaire d'approfondissement à destination des répondantes n'ayant pas regardé tout *Gossip Girl*. Nous demandons ensuite aux enquêtées quel est leur avis sur la série, ce qui permet de différencier les fans des spectatrices moins investies, voire de celles qui adoptent d'entrée de jeu une posture critique. Les répondantes sont ensuite questionnées, entre autres, sur leurs personnages préférés, ce qu'elles pensent des personnages de Blair et Chuck et sont invitées à répondre à la question « Si vous deviez choisir l'un des personnages masculins de la série pour être votre petit-ami, ce serait : » – et à justifier leur choix. Nous centrons notre étude sur les relations hétérosexuelles car nous étudions notamment les mécanismes sexistes qui y prennent place et renforcent l'emprise d'un partenaire masculin abusif sur sa partenaire féminine. Il existe bien sûr des relations homosexuelles abusives, mais celles-ci doivent être étudiées sous des angles particuliers au sein d'une recherche qui leur serait consacrée.

### *Sentiments face aux extraits visionnés*

La seconde partie du questionnaire est composée d'extraits à visionner puis de questions portant sur les émotions et les perceptions des répondantes face à cette scène. La section se divise en neuf extraits de scène représentatives de la relation entre Blair et Chuck, choisis soit car ils montrent des moments particulièrement durs de ce couple (ruptures, violence verbale, violence émotionnelle, violence physique), soit au contraire car ils montrent des moments de bonheur et des scènes souhaitées « romantiques », ou encore parce qu'elles sont l'occasion d'un dialogue au sein duquel iels exposent

---

<sup>2</sup>Troller : saboter en ligne un espace de commentaires, un forum, un lieu virtuel d'échange, un questionnaire etc. et le tourner en ridicule par provocation pour son divertissement personnel ou celui d'une communauté en utilisant notamment un vocabulaire vulgaire, des insultes souvent discriminatoires, des majuscules intempestives, une grammaire difficile à déchiffrer.

leur définitions du couple, de leur relation ou de l'amour. Il est systématiquement demandé quels sentiments les adolescentes ressentent face à cette scène en particulier, ce qu'elles ressentent vis-à-vis du personnage de Blair et vis-à-vis du personnage de Chuck, ce qu'elles feraient ou ressentiraient à la place de Blair dans cette scène et aussi ce qu'elles conseilleraient à Blair dans une situation donnée si elle était leur meilleure amie.

#### *Conception des relations amoureuses*

La troisième et dernière partie du questionnaire pose des questions intimes : c'est pour cela qu'elle est ainsi placée, afin de mettre en confiance les répondantes, ce qui leur permet de se livrer plus facilement. Les quarante-deux répondantes se prêtent à l'exercice et donnent des réponses détaillées aux questions portant sur leurs conceptions de l'amour, des relations amoureuses, et les limites de celles-ci. Certaines questions portent sur des concepts abstraits, comme « Pensez-vous que l'on soit "destinée" à quelqu'un (âmes soeurs) ? Pourquoi ? » et « Préférez-vous être dans une relation passionnée ou heureuse et simple ? Pourquoi ? ». D'autres traitent de situations concrètes comme « Le petit-ami de votre meilleure amie la rabaisse et lui parle méchamment. Elle vient vous voir en larmes et vous demande quoi faire. Que lui conseillez-vous ? » ou « Pensez-vous qu'on puisse "sauver" son partenaire de ses penchants sombres (addictions, explosions de colère, comportements violents) ? Si oui, comment ? ». C'est en particulier grâce à ces questions plus personnelles et précises, libérées de l'intermédiaire des personnages de la série, que nous avons accès aux confidences des adolescentes sur leurs comportements amoureux. À partir de ces réponses à des questions portant sur leurs propres représentations, nous pouvons aboutir aux conclusions de cet article.

#### *Point de comparaison avec la meilleure amie*

Au sein de chacune des sections du questionnaire nous utilisons la figure de la meilleure amie comme contre-point aux réponses des adolescentes. Au sein de la section numéro 2 portant sur les extraits de la série *Gossip Girl*, c'est le personnage de Blair Waldorf qui devient leur meilleure amie dans certaines questions. Nous avons par exemple utilisé ce ressort dans les questions sur l'extrait central du questionnaire, celui où Chuck violente physiquement sa petite-amie et la blesse. Dans la série cette violence trouve des justifications dans le fait que Chuck était ivre et qu'il était en proie au désespoir à la suite de l'annonce des fiançailles de Blair avec un autre. Nous cherchons à savoir si ces excuses font mouche auprès des adolescentes. Nous posons trois questions pour refléter des degrés d'implication émotionnelle différents : envers le personnage fictif, envers leur meilleure amie et envers elles-mêmes. D'abord nous demandons aux enquêtées « Que ressentez-vous pour Blair dans cette scène ? », puis « Si Blair était votre meilleure amie et qu'elle vous racontait ce qui vient de lui arriver, que lui diriez-vous ? » et enfin « Si votre petit-e-ami-e réagissait comme Chuck dans cette scène, que feriez-vous ? Est-ce que vous pourriez lui pardonner ? ». Afin d'accéder aux valeurs privilégiées par les adolescentes dans leurs relations amoureuses sans pour autant multiplier les questions, nous leur demandons également de conseiller une Blair qui serait leur meilleure amie lorsqu'elle doit choisir entre Chuck, un partenaire violent et torturé mais « passionnel » (sic) et Louis Grimaldi, un prince attentionné et doux mais très tranquille. Enfin, la dernière section du questionnaire comporte des questions plus directes sur l'attitude que les répondantes adopteraient si leur meilleure amie subissait des violences au sein de son couple, suivies et précédées de questions plus précises sur la réaction des adolescentes face à des situations violentes données, provoquées par leur propre partenaire. C'est à partir des réponses à ces questions de comparaison que nous élaborons les réflexions centrales de cet article. En effet, ces questions nous permettent de mettre en miroir les réponses portant sur les réactions imaginées des adolescentes si elles sont confrontées à des violences de la part de leur partenaire et si c'est leur meilleure amie qui leur confie être victime des mêmes violences.

#### *L'expérience du questionnaire-projection*

Deux lycéennes (les enquêtées 0A et 0B) de deux établissements lyonnais différents ont accepté de se déplacer pour participer à un questionnaire-projection. Cette méthode se rapprochait de celle envisagée initialement. Les questionnaires sont distribués aux répondantes et leur déroulement est rythmé par la projection des extraits sur lesquels portent les questions. Etant donné le nombre restreint de participantes j'ai projeté les extraits directement sur mon ordinateur. A la demande des deux adolescentes, ces extraits étaient en anglais avec des sous-titres français. La méthodologie adoptée s'inspire de celle développée

par Dominique Pasquier (1999) dans son étude de la réception de *Hélène et les garçons* par des adolescent·es. Je me suis positionnée de biais de façon à pouvoir observer à la fois l'écran de l'ordinateur qui leur faisait face et les réactions des répondantes sans croiser leur regard. Ce mode de projection a notamment permis de relever des rires, des exclamations et des expressions de choc qui soulignent l'attachement des enquêtées à certains personnages.

Cela met également en lumière le contraste important entre leurs réactions face à la violence de personnages de *Gossip Girl*, par rapport à la violence exprimée par des personnages de la série *Glee*, qu'aucune des deux répondantes n'a vue et dont certains extraits sont montrés afin de proposer cette comparaison. Les questionnaires en ligne étant déjà conséquents, je n'ai pas pris le risque de les alourdir en proposant cette comparaison d'extraits qui aurait pu dissuader certaines répondantes d'aller au bout du processus compte tenu du temps nécessaire pour répondre à toutes les questions. La méthode du questionnaire-projection se prête davantage à cette comparaison puisque les adolescentes se sont déplacées pour l'enquête et ont prévu d'y consacrer un temps conséquent (environ une heure et demie). Nous constatons que, confrontées aux scènes de violence impliquant des personnages auxquels elles ne sont pas attachées émotionnellement, les adolescentes réagissent de façon plus virulente. Face à une scène (S1E12) de violence émotionnelle de la part de Terri Schuester et physique de la part de son mari Will Schuester, personnage principal de *Glee*, l'enquêtée 0A (18 ans, a vu tout *Gossip Girl*) s'exclame « *C'est chaud !<sup>3</sup>* ». L'enquêtée 0B (18 ans, a vu tout *Gossip Girl*), elle, répond à la question : « Pensez-vous que la réaction de Will est violente ? Pourquoi ? *Oui car il casse des trucs et ça aurait pu blesser sa femme* ». Dans cette scène le personnage de Will saisit sa femme par les poignets et la pousse contre un meuble. Toutefois, face à une scène de violence physique de *Gossip Girl* dans laquelle le personnage de Chuck jette Blair au sol et la blesse au visage, la même répondante dit ressentir de « la pitié » pour le personnage masculin. Bien qu'elle n'ait aucun attachement émotionnel au personnage de Terri, qu'elle ne connaît pas, contrairement à Blair qui est un de ses personnages préférés, elle est plus choquée par la violence contre la première. En effet, ce n'est pas l'attachement aux personnages qui prime ici mais celui à l'entité « couple ». Puisque l'enquêtée 0B (18 ans, a vu tout *Gossip Girl*) décrit la relation de Blair et Chuck principalement comme « passionnée » et « romantique » et réagit ainsi à une scène de rupture entre ces deux personnages : « *Je suis déçue car je pensais qu'ils allaient enfin pouvoir se réunir* », nous constatons que la répondante est impliquée émotionnellement dans la relation romantique fictionnelle, elle exprime des attentes et des déceptions vis-à-vis de celle-ci. En revanche, elle ne ressent rien pour les personnages du couple de *Glee*, n'ayant pas vu la série. Elle est donc plus facilement choquée des comportements violents prenant place dans une relation de couple dans laquelle elle ne se sent pas investie. Dans *Gossip Girl*, l'investissement est dû à différents procédés : l'identification possible des jeunes aux personnages adolescent·es, la romanticisation<sup>4</sup> de personnages abusifs et la création, tout au long des 10 saisons de la série, d'une mythologie autour du couple Blair et Chuck présenté comme *le grand amour*. Ainsi, cette comparaison nous montre que les répondantes sont plus à même de pardonner des comportements violents au sein d'une relation si elles *ship*<sup>5</sup> ce couple que si elles n'ont aucun attachement à la relation présentée – elles seront alors plus critiques.

### **Les adolescentes n'aident que les autres**

L'analyse qualitative de ces questionnaires distingue deux résultats que nous allons détailler ci-dessous. D'abord, nous constatons que la majorité des adolescentes réagit plus fortement si leur meilleure amie est en situation de détresse au sein de son couple que si elles-mêmes subissent des violences de la part de leur partenaire. Elles adoptent une posture protectrice, quitte à être violentes à leur tour, en opposition avec l'acceptation dont elles font preuve à l'encontre de leurs petits-copains. C'est là notre second constat ; lorsque ce sont leurs partenaires qui sont violents, les adolescentes cherchent à expliquer l'origine de cette violence (addiction, traumatisme, souffrance psychologique...) et à résoudre les problèmes de leur copain. Plus que protectrices elles sont alors des sauveuses portant la responsabilité

---

<sup>3</sup> L'expression « c'est chaud » traduit le choc face à quelque chose de mal perçu : c'est triste, c'est injuste, c'est rageant, cela ne devrait pas être ainsi.

<sup>4</sup> Donner une image romantique.

<sup>5</sup> Approuver, soutenir et faire la promotion d'une relation romantique entre deux personnes, traditionnellement des personnages de fiction.

de soigner leur partenaire et de les sauver d'eux-mêmes plutôt que de les quitter ou de s'en remettre à des figures extérieures qui pourraient les aider.

### ***Protéger sa meilleure amie***

#### *La figure de la meilleure amie*

D'après Claire Balleys (2015), sociologue spécialiste de la socialisation adolescente, « La meilleure amie est une sœur que l'on s'est choisie. » (117). L'amitié féminine est un enjeu identitaire et relationnel extrêmement sensible entre adolescentes, leurs amitiés occupent une place très importante et faire partie d'un groupe d'amies, ou au moins d'un duo très soudé de meilleures amies, est presque obligatoire pour s'intégrer pleinement à la classe des adolescentes. Nous observons d'ailleurs que les jeunes filles qui n'entretiennent que des amitiés masculines subissent des sanctions sociales car elles sont perçues comme traîtresses à leur rang (Mercader et al., 2016). Les jeunes filles entretiennent souvent entre elles des liens d'amitié très exclusifs (Balleys, 2016) et manifestent la nécessité de préserver une sorte de territoire sentimental formé d'amies intimes, ce qui constitue une caractéristique plus féminine que masculine de la gestion de l'intimité et du lien. L'hypothèse est que les filles sont, aujourd'hui encore, davantage socialisées à se définir comme des êtres sociables, qui se réalisent à travers le lien intime. La force de ce lien se retrouve notamment dans les dimensions de soutien et de solidarité qui caractérisent la sociabilité féminine (Metton-Gayon, 2009). Nous allons constater que ce soutien peut parfois prendre la forme d'une relation protectrice/protégée lorsque l'une des deux meilleures amies se trouve dans une situation de victime au sein de son couple et appelle l'autre à l'aide.

#### *La violence protectrice*

L'attachement des adolescentes envers leur meilleure amie s'exprime parfois dans la violence dont elles font preuve à l'encontre de ceux – ici les partenaires romantiques- qui les font souffrir. Suite à l'analyse des questionnaires nous relevons la présence de trois « profils-type » parmi les répondantes, dont celui que nous allons étudier ici : celui des meilleures amies protectrices. Ces enquêtées réagissent avec de fortes émotions aux questions relatives à leur meilleure amie, réelle ou fictive. Onze répondantes manifestent leur colère envers le personnage de Chuck après qu'il a été violent avec Blair, et l'une d'elles conseillera au personnage féminin d'aller porter plainte. Les répondantes suivantes, bien qu'ayant toutes deux répondu que la tristesse et l'immaturation pouvaient justifier la violence au sein de leur couple, n'acceptent pas l'expression de cette violence envers une de leurs proches et réagissent avec beaucoup de virulence :

37 (15 ans, a vu tout *Gossip Girl*) - Le petit-ami de votre meilleure amie la rabaisse et lui parle méchamment. Elle vient vous voir en larmes et vous demande quoi faire. Que lui conseillez-vous ?

*Je vais casser la gueule de son « mec »*

40 (15 ans, a vu tout *Gossip Girl*) - Le petit-ami de votre meilleure amie la rabaisse et lui parle méchamment. Elle vient vous voir en larmes et vous demande quoi faire. Que lui conseillez-vous ?

*de le tuer ?*

Une autre enquêtée répond à la même question en confiant qu'elle a déjà vécu une situation similaire, et que c'est elle qui a pris les choses en mains :

28 (20 ans, a vu tout *Gossip Girl*) – Le petit-ami de votre meilleure amie la rabaisse et lui parle méchamment. Elle vient vous voir en larmes et vous demande quoi faire. Que lui conseillez-vous ?

*Je vais le trouver moi même, j'ai déjà vécu ce genre de situation avec ma meilleure amie et je n'accepte pas ce genre de comportement*

Nous relevons ici que la meilleure amie victime semble n'avoir aucune agentivité<sup>6</sup>, ce n'est pas elle qui confronte son partenaire et elle n'est même pas mentionnée dans les raisons de la réaction de l'enquêtée

---

<sup>6</sup> La capacité d'action d'un être.

28 qui se centre sur son propre sentiment « *je n'accepte pas ce genre de comportement* ». Un autre exemple de cette réaction face à une meilleure amie blessée :

27 (20 ans, a vu tout *Gossip Girl*) - Le petit-ami de votre meilleure amie la rabaisse et lui parle méchamment. Elle vient vous voir en larmes et vous demande quoi faire. Que lui conseillez-vous ?

*Vu comme ça je lui dirais sans aucun doute de le quitter, si il la rabaisse sans raison valable c'est à dire tout va bien dans sa vie alors là c'est tout simplement un gros connard*

Le recours à l'insulte, la seule que la répondante 27 utilise dans ses réponses au questionnaire, montre la virulence du propos de l'enquêtée et les émotions vives qu'elle ressent à l'idée que l'on fasse du mal à sa meilleure amie.

« *Le quitter alors que même moi je le ferai pas* » : protéger et subir

Nous rencontrons ici la figure de la meilleure amie protectrice-victime. Ces adolescentes adoptent elles aussi une posture protectrice vis-à-vis de leur meilleure amie, lui conseillent de s'extraire d'une relation violente émotionnellement et psychologiquement, mais déclarent qu'elles seraient pourtant prêtes à endurer elles-mêmes les dites violences. En effet, 23,81 % des répondantes, soit plus d'une sur six, quand on leur demande « Si Blair était votre meilleure amie et qu'elle vous racontait ce qui vient de lui arriver, que lui diriez-vous ? » suite au visionnage de l'extrait de la scène dans laquelle Chuck pousse violemment Blair au sol et crie « Tu m'appartiens ! », répondent que leur meilleure amie devrait partir et ne plus avoir de contacts avec son partenaire. Toutefois, les adolescentes de ce même groupe confient à la question suivante « Si votre petit-e - ami-e réagissait comme Chuck dans cette scène, que feriez-vous ? Est-ce que vous pourriez lui pardonner ? » qu'elles pardonneraient sûrement ce même comportement de la part de leur propre partenaire. Les enquêtées 22 et 38 montrent ce phénomène de façon flagrante :

22 (20 ans, a vu tout *Gossip Girl*) - Comment décririez-vous la relation entre Blair et Chuck ?

*Magique, c'est l'amour passionnel*

- Si vous deviez choisir l'un des personnages masculins de la série pour être votre petit-ami, ce serait :

*Chuck, parce qu'il a la classe*

- Si Blair était votre meilleure amie et qu'elle vous racontait ce qui vient de lui arriver, que lui diriez-vous ?

*Je vais tuer ce gars*

- Le petit-ami de votre meilleure amie la rabaisse et lui parle méchamment. Elle vient vous voir en larmes et vous demande quoi faire. Que lui conseillez-vous ?

*De le quitter alors que même moi je le ferai pas*

38 (14 ans, a vu tout *Gossip Girl*) - Si Blair était votre meilleure amie et qu'elle vous racontait ce qui vient de lui arriver, que lui diriez-vous ?

*De ne plus jamais le revoir*

- Si votre petit-e - ami-e réagissait comme Chuck dans cette scène, que feriez-vous ? Est-ce que vous pourriez lui pardonner ?

*Oui*

- Le petit-ami de votre meilleure amie la rabaisse et lui parle méchamment. Elle vient vous voir en larmes et vous demande quoi faire. Que lui conseillez-vous ?

*De le quitter*

Ce profil de répondantes semble avoir conscience de son positionnement paradoxal, ne pouvant supporter de voir leur meilleure amie souffrir aux mains d'un petit-ami abusif sans rien faire tout en faisant preuve de compréhension voire même de soumission face aux mêmes comportements de la part de leur copain. Nous pouvons avancer plusieurs explications pour cette position a priori contradictoire.

Tout d'abord le fait d'être là pour sa meilleure amie, de la consoler mais aussi de la protéger en cas de danger, fait partie du « contrat ». C'est en tout cas ce que nous laisse supposer les exemples de relations

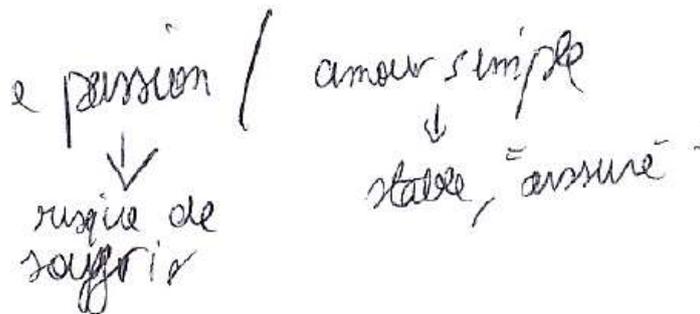
entre meilleures amies de productions culturelles, que ce soit lorsque Diam's raye la voiture du petit-ami adultère de Vitaa<sup>7</sup> ou lorsque Serena, la meilleure amie de Blair, est suspectée de meurtre et que cette dernière la rassure tout de même : « On ne te jugera pas. Nous sommes tes meilleur-es ami-es.<sup>8</sup> ». Les liens entre meilleures amies étant, comme nous l'avons expliqué, particulièrement forts, il existe parfois une rivalité entre la meilleure amie et le petit-ami lorsqu'il s'agit d'obtenir l'attention, le temps et l'affection d'une adolescente. Quand l'une de ces deux relations bat de l'aile, il paraît alors logique que l'autre prenne le relais et s'assure que l'adolescente mène à terme sa rupture – amicale ou romantique- pour ne plus avoir à la « partager ». Nous pouvons alors voir la violence des meilleures amies protectrices contre les petit-amis abusifs comme proportionnelle aux violences romantiques que ceux-ci infligent à leur meilleure amie. Toutefois, si cette violence féminine s'exprimerait donc dans le cadre d'une sorte de compétition pour l'affection d'une amie et serait assimilable à un coup-bas « sportif », les petit-amis n'exercent pas de violence contre la meilleure amie de leur partenaire mais contre elle-même. Les violences romantiques ne jouent pas de rôle dans cette compétition mais prennent place dans un rapport de domination genrée.

Par ailleurs, notre seconde hypothèse est que les jeunes filles placent plus de valeur en autrui, en l'occurrence leur meilleure amie, qu'en elle-même. Elles n'ont pas appris à s'aimer, à faire de leur propre personne une priorité, et peuvent faire face à des rappels à l'ordre lorsqu'elles paraissent trop « auto-centrées », étant vite perçues comme égoïstes, superficielles ou prétentieuse. Rechercher son propre bonheur avant celui des autres serait nécessairement rechercher son propre bonheur contre celui des autres.

### **Sauver son mec**

« *Les disputes, se faire souffrir, sans aucun doute c'est ce qui favorise les sentiments* »<sup>9</sup>

La majorité des répondantes<sup>10</sup> associent la souffrance amoureuse à une preuve de l'intensité et de la véracité de la relation. La notion de « passion », dont la définition change d'une enquêtée à l'autre, est plébiscitée par les adolescentes interrogées. Leur raisonnement s'observe dans ce schéma de l'enquêtée OB :



**passion → risque de souffrir / amour simple → stable, « assuré »**

Schéma réalisé spontanément par l'enquêtée OB dans la marge de son questionnaire

Elle ne voit pas ceci comme un aspect négatif, puisqu'elle déclare :

OB (18 ans, a vu tout *Gossip Girl*) - Pour vous qu'est-ce qu'un « amour simple, un amour vrai » ? Est-ce quelque chose qui vous fait envie ?

<sup>7</sup>« Vite, donne-moi une clé, donne-moi sa plaque / Que je la raye sa BM, que je la crève sa BM / Que je la saigne comme il te blesse sa BM / Si tu savais comme j'ai la haine » Diam's et Vitaa, op.cit

<sup>8</sup>Episode 17 de la saison 1 de *Gossip Girl*.

<sup>9</sup>Réponse de l'enquêtée 3, 20 ans, a vu 4/6 saisons, à la question « Selon vous, qu'est-ce qui fait qu'on ne s'ennuie pas dans une relation ? ».

<sup>10</sup>24 répondantes sur 40, c'est à dire 60 % d'entre elles, répondent qu'elles préfèrent une relation passionnée malgré la souffrance que cela implique à « Préférez-vous être dans une relation passionnée ou heureuse et simple ? Pourquoi ? ».

*Sans aucune dispute, mignon, stable et (où on se fait) 100 % confiance. Non car il faut des désaccords, des « tensions » pour ressentir vraiment quelque chose en amour.*

Puisque la souffrance est un passage obligé de la relation amoureuse, certaines répondantes jugent durement les jeunes filles qui chercheraient à se soustraire à cette obligation. Celles dont l'affection portée au personnage de Chuck surpasse en intensité le *ship* de Blair et Chuck critiquent volontiers Blair qui ne prendrait pas assez soin de son partenaire. Lorsque Chuck tient le rôle de fantasme chez les adolescentes, elles s'imaginent à la place de sa partenaire fictionnelle et jugent plus sévèrement celle-ci. A la question « Si Blair était votre meilleure amie et qu'elle vous racontait ce qui vient de lui arriver, que lui diriez-vous ? » qui fait suite à la scène de l'épisode 20 de la saison 4 où Chuck agresse Blair, six répondantes critiquent la réaction de Blair qui est de prendre la fuite et lui reprochent de ne pas rester pour reconforter son agresseur. Cela représente 15 % des répondantes, identifiées comme correspondant à la moitié de celles qui choisiraient Chuck comme petit-ami.

#### *Plutôt mal accompagnée que seule*

Une autre explication à l'apparente acceptation des adolescentes face aux comportements violents de leur partenaire est qu'elles pensent avoir plus à perdre qu'à gagner. Nous avons déjà fait l'hypothèse qu'elles accordent peu de valeur à leur propre bien-être. En comparaison nous constatons, comme montré dans l'enquête de Philippe Juhem (1995) sur les relations amoureuses des lycéennes, qu'être en couple est extrêmement valorisé dans les cercles de sociabilités adolescentes. Avoir un petit-ami, c'est accéder à une certaine position sociale au sein du lycée.

Il note qu'on « observe une sorte d'assignation collective à l'amour ». Renoncer à cette position sociale, qui plus est pour adopter celle de la victime, semble peu enviable. L'importance des liens aux autres, en ce qu'ils définissent un certain rang social, surpasse celle de la tranquillité personnelle et du bien-être. Cette hyper-valorisation des relations intimes à autrui vient aussi de ce qu'elles servent de preuve d'une certaine maturité. Avoir un mec, c'est être une grande, une jeune femme, sortir de l'enfance et de ses relations exclusivement amicales. Mieux vaut alors souffrir que perdre son statut social et risquer de refermer la porte de l'âge adulte devant soi.

#### *Apprendre le travail de care<sup>11</sup> dans sa relation de couple*

Enfin, les résultats de notre enquête soulèvent une dernière observation qui semble être la conséquence des précédentes : les adolescentes adoptent volontiers la position de « sauveuse », voire d'infirmière, auprès de leur petit-copain. En effet, lorsque leur partenaire se montre violent avec elle, les adolescentes pensent que ce n'est pas à elles d'être « sauvées » mais à leur partenaire, sa violence traduisant alors une souffrance personnelle dont sa petite-amie pourrait le délivrer. Quand on leur demande s'il est possible de « sauver son partenaire de ses penchants sombres », prenant comme exemple les addictions, les crises de colère et les comportements violents, seules 12,5 % des enquêtées répondent non. Elles invoquent en majorité la patience et la « force de leur amour » comme moyen d'aider leur partenaire :

6 (18 ans, a vu tout *Gossip Girl*) - *Oui, en l'aimant et restant à ses côtés malgré ses erreurs*

28 (20 ans, a vu tout *Gossip Girl*) - *S'il vous aime plus que tout il finira par comprendre et votre amour en retour arrivera à le calmer et le changer*

La panoplie de la petite-amie comporte donc un costume d'infirmière puisque c'est aux adolescentes que revient la tâche de « soigner » leurs petits-amis afin, non seulement qu'eux se portent mieux, mais aussi qu'elles puissent vivre une relation exempte de violences. L'entière responsabilité des violences romantiques dont elles sont victimes leur revient alors : si elles en subissent, c'est qu'elles n'ont pas suffisamment ou assez bien fait leur travail de *care*. Ce travail, en plus de n'être pas reconnu, demande du temps, de l'énergie et une certaine motivation de la part des adolescentes. La souffrance infligée par un partenaire abusif est associée à de la passion qui donne de la valeur à la relation, relation qui elle-même apporte de la valeur sociale aux deux partenaires. Réaliser ce travail semble ainsi plus attrayant

---

<sup>11</sup>Le travail de *care* consiste à prendre soin d'autrui et s'assurer de son bien-être, que ce soit dans un cadre rémunéré (infirmière, aide à domicile...) ou non (bénévolat, relations personnelles...).

que d'être seule ou dans une relation décrite par l'enquêtée 3 : « *sans passion c'est plat, c'est ennuyeux et c'est faux* ». Pourtant, comme le souligne à juste titre l'une des répondantes :

33 (20 ans, a vu 4/6 saisons)- *Je pense que toute femme en rêve de soigner son mec mais que, malheureusement, cela est impossible... ou que la relation devient alors plus médicale qu'amoureuse.*

## Conclusion

En partant du postulat que la culture influence nos représentations, en amour comme en toute chose, il nous a paru particulièrement important de questionner les représentations à destination des adolescentes. En effet, non seulement leur âge implique bien souvent l'absence de la maturité nécessaire pour remettre en cause les discours d'oeuvres qu'elles apprécient, mais c'est aussi dans une perspective de prévention que nous souhaitons interroger les modèles amoureux intégrés par ces jeunes femmes qui vivent ou vivront dans les années à venir leurs premières relations amoureuses. Dans les productions culturelles à destination des adolescentes un certain type d'amour est particulièrement représenté : l'amour passionnel et "torturé". C'est cet amour là, qui s'exprime dans une relation malsaine et abusive, que la série *Gossip Girl* donne à voir à ses jeunes fans, en la présentant comme romantique et idéale. En questionnant les adolescentes quant à leurs ressentis et leurs représentations de l'amour, dans la série et en général, nous sommes arrivées à deux conclusions : elles identifient bien plus la violence au sein du couple si ce n'est pas le leur et pardonnent volontiers à leurs partenaires des comportements abusifs, partageant même la culpabilité de ces comportements, tout en jugeant très durement ces mêmes agissements à l'encontre de leur meilleure amie. Ainsi, les adolescentes réagissent avec plus de virulence aux violences perpétrées contre leur meilleure amie qu'à celles qu'elles sont elles mêmes susceptibles de subir, soit en raison des liens d'amitié forts à l'adolescence et de la volonté de protéger leur amie, soit parce qu'elles n'ont pas appris à valoriser leur propre intégrité au sein de leurs relations amoureuses. Lorsqu'elles sont victimes de violences, elles adoptent la position de « sauveuse » et, au lieu de suivre leurs propres conseils, cherchent à changer leur partenaire à force de patience et d'amour. Notre hypothèse est que les adolescentes valorisent les sentiments d'amour et d'amitié plus que leur propre bien-être, d'où leurs réponses apparemment paradoxales : elles veulent aider leur amie quitte à être violentes elles-mêmes, mais ne sont pas prêtes à risquer leur couple pour défendre leur bien-être personnel. Elles pensent qu'une relation amoureuse, même violente, est plus nécessaire à la construction de leur bonheur que leur sécurité. Les liens, amicaux ou amoureux, occupent une place plus importante dans leurs systèmes de valeurs personnels et sociaux que leur propre intégrité. Cette échelle de valeur est apprise et non innée, elle passe notamment par les représentations des productions culturelles s'adressant aux jeunes filles. Par conséquent, ce sont toujours les autres, leur amie ou leur partenaire, qui passent en premier. Les adolescentes apprennent à ne pas prioriser leurs besoins personnels et, en se faisant passer en dernier, s'enferment dans la dichotomie entre sauveuse et victime. Cela permet d'abord de sécuriser des modes de solidarité féminine qui relèvent de l'intime dans la relation entre meilleures amies et donc de soulager les institutions de la prise en charge – qui leur reviendrait- des jeunes filles victimes de violences au sein du couple. Surtout, cela prépare dès l'adolescence les femmes à occuper des positions relevant du *care*, leur apprenant déjà leur rôle de mère et d'épouse dans le soin à apporter aux autres, ou à poursuivre des carrières dites « féminines » dans les métiers du soin à autrui (Gilligan, 1982).

Toutefois, en 2019, la jeune artiste Eva Queen, née l'année où la chanson *Ma meilleure amie* est sortie, propose une vision actualisée de l'amitié entre filles et de la réaction des adolescentes face à un partenaire qui leur a « fait du mal mal mal mal ». Dans son single disque d'or *Alibi* elle offre une nouvelle vision de la violence féminine, cette fois à l'encontre d'un partenaire violent et adultère :

J'appelle mes copines et j'monte une équipe  
Tu vas payer pour c'que t'as fait  
On élabore le crime parfait

Oui, tu m'as fait du mal, mal, mal, mal  
Tu verras pas mes larmes, larmes, larmes, larmes  
J'vais tuer mon mec, il m'faut un alibi

Avec de plus en plus de jeunes artistes féminines qui refusent l'image de la lolita et de la douceoureuse, que ce soit parce qu'elles dénoncent les comportements sexistes de leurs prétendants<sup>12</sup> ou parce qu'elles abordent en priorité leurs propres victoires et difficultés et refusent d'être sexualisées<sup>13</sup>, nous pouvons envisager l'émergence de nouveaux modèles culturels auxquels les adolescentes pourront s'identifier. Ces nouvelles tendances dans la culture de masse à destination des adolescentes leur permettront peut-être de remettre en question des schémas appris de longue date et d'apprendre, en s'appuyant sur une sororité renouvelée, à faire passer leurs propres besoins en premier.

## Références

- Balleys, C. (2015). *Grandir entre adolescents : A l'école et sur internet*. Lausanne : PPUR Presses polytechniques.
- Balleys, C. (2016). Gestion de l'intimité et affichage d'un territoire sentimental entre adolescents sur Internet. *Agora débats/jeunesses*, N° 72(1), 7-19.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Juhem, P. (1995). Les relations amoureuses des lycéens. *Sociétés contemporaines*, 21(1), 29-42.
- Lambolez, M. (2019). *Gossip Girl : La représentation des relations abusives par les séries télévisées et sa réception par les adolescentes*. ENS de Lyon.
- Mercader, P. ; Léchenet, A. ; Durif-Varembont, J-P. ; Garcia, M-C. (2016). *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*. Toulouse : Erès.
- Metton-Gayon, C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone et Internet*. « Tu viens sur MSN ? ». Paris : L'Harmattan.
- Pasquier, D. (1999). *La culture des sentiments : L'expérience télévisuelle des adolescents*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

---

<sup>12</sup>*Balance ton quoi* de la chanteuse belge Angèle ou *Djadja* d'Aya Nakamura, sorties toutes deux en 2018.

<sup>13</sup>Marwa Loud ou Billie Eilish, jeune star américaine grande gagnante des Grammy Awards 2020.



# L'identité numérique adolescente face au cyber-sexisme, outil du maintien d'un ordre sexué co-construit

Youness Rsaissi, EMA – CY Université

Sigolène Couchot-Schiex, EMA – CY Université

© Publié en 2021 par la Revue GEF, numéro 5, [www.revuegef.org](http://www.revuegef.org)

## Pour citer cet article

RSAISSI, Y. & COUCHOT-SCHIEX, S. (2021). L'identité numérique adolescente face au cyber-sexisme, outil du maintien d'un ordre sexué co-construit. *Revue GEF* (5), 63-76. Repéré à <https://revuegef.org>

## Résumé

Avec la possession banalisée des smartphones à l'entrée au collège, l'usage du numérique et des réseaux sociaux est ancré dans le quotidien des adolescent·e·s. Garçons et filles élaborent une identité numérique témoignant de leur appartenance à la culture juvénile. Cette identité prend la forme de l'image digitale que chacun·e se fabrique et diffuse sur l'internet. Ce faisant, celle-ci a une influence sur l'e-réputation soumise à l'évaluation et à la validation des pairs. Face à une surveillance permanente des usages numériques dans l'entre-soi adolescent, toute transgression est sévèrement punie par les autres adolescent·e·s, en publiant le contenu, le partageant, le commentant ou juste le *liker*. Cette cyberviolence a des conséquences sur l'individu qui peuvent même mener à des cas de suicide. Dans cet article, nous mettons en évidence le processus de co-construction du cyber-sexisme, comme instrument du maintien de l'ordre sexué, entre adolescent·e·s. Notre analyse utilisera les outils des études féministes pour mieux appréhender comment cette construction sociale du genre et de l'ordre sexué deviennent prédominantes au regard de l'apparente neutralité du cyberspace.

**Mots clés :** cyber-sexisme ; identité numérique ; adolescent·e·s ; culture juvénile ; culture numérique

## Introduction

Le cyberspace est le nouveau lieu qui fait quartier et qui accueille les adolescent·e·s à bras ouverts. Aucune adhésion, ni carte de membre n'est exigée pour y accéder. Ouvert 24h/24, 7 jours/7, léger à porter en poche, dans le cartable ou dans le sac. C'est un espace de socialisation et d'interactions, de communication et de loisirs. Un espace où chacun a le pouvoir de se créer une identité numérique, qui peut être une extension de son identité réelle ou bien différente de celle-ci. Cet espace a participé à l'émergence de nouveaux comportements et de nouvelles formes de relations entre les individus (Blaya, 2011). Bien que ces nouveaux moyens d'interaction aient ouvert de nouvelles portes d'expression de soi, ils servent parfois malheureusement aussi de moyens de production de violence de genre.

Dans le monde social, on observe des normes de genre organisant les rapports sociaux de sexe. Plusieurs études démontrent que le « genre » est coconstruit par les adolescent·e·s en reproduisant le schéma du rôle et de la hiérarchisation que la société leur a déjà imposé. La transmission, par l'apprentissage actif ou passif, des rôles sociaux de sexe a été l'une des fonctions de l'école, l'instance qui représente par excellence la société. Les enfants de l'école « maternelle » sont invités à repérer les « garçons » et les « filles » de la classe. Un peu plus tard, les situations où une fille qui joue au foot ou un garçon qui joue à la poupée, pourront attirer des moqueries, voire des injures, du rejet de la part des pairs. Les normes de genre sont socialement admises et intimement intégrées. Toute personne qui va transgresser les codes de genre, se voit sanctionnée par ce que Darley et Mainsant (2014) et Dorlin (2003) ont appelé « la police du genre », comme l'ensemble des mesures visant le maintien sexué de l'ordre sexué dans la société. Ces sanctions prennent la forme de violences de genre, à travers de multiples actes, remarques, insultes, humiliations, qui relèvent d'une forme de sexisme plus ordinaire. Elles rappellent sans cesse la possibilité que des violences plus graves et spécifiques au cyberspace (porno divulgation ou revenge porn par exemple) soient commises à son encontre, contribuant à la reproduction de l'ordre sexué et genré.

Le cyber-sexisme est l'une des manifestations de ce système idéologique genré. Un acte dérangeant, qui n'est pas désiré, fondé sur l'appartenance au groupe de sexe féminin avérée ou supposée. Le cybersexisme est une violence qui atteint la dignité de la personne.

Le cybersexisme désigne des faits qui font violence aux individus, se déploient à travers le cyberspace, contaminent l'espace présentiel ou réciproquement et qui visent à réitérer les normes de genre ciblant distinctement garçons et filles ; bref, à mettre ou à remettre chacune et chacun à la « place » qui lui est assignée dans le système de genre. (Couchot-Schiex et Moignard, 2016, p.6).

Comment se manifeste le cyber-sexisme ? La réalité du cyber-sexisme dépasse largement les situations de partage de photos de nus, de messages érotiques indésirables, etc. Le cyber-sexisme commence bien avant, par des actes parfois subtilement infériorisant ou culpabilisant, traduisant les rapports de pouvoir à l'œuvre dans le système de genre.

L'étude que nous présentons dans cet article, s'intéresse aux violences sexistes et à caractère sexuel entre adolescent·e·s prenant place dans le cyberspace. Elle est issue des premiers résultats d'un travail de thèse en cours en sciences de l'éducation dans lequel le cyber-sexisme est envisagé comme un outil de maintien de l'ordre sexué et genré. La partie expérimentale de l'article fait état de données empiriques visant à rendre compte pour mieux comprendre comment les violences sexistes et sexuelles se co-construisent dans le cyberspace : « espace digital d'information et de communication mondialement interconnecté, souvent dénommé Internet ou encore web, par différenciation d'avec l'espace présentiel » (Centre Hubertine Auclert, 2016). Pour faire émerger ce phénomène, nous proposons de nous intéresser à un indicateur spécifique : l'identité numérique. En effet, l'« identité numérique » semble rendre compte d'une (re)naissance d'un phénomène (cyber)sociétal le (cyber)sexisme<sup>1</sup>. Le cyber-sexisme, jusque-là mal connu et caché - puisqu'il ne laissait pas de traces tangibles - est devenu largement visible en ligne témoignant de l'existence des mécanismes mobilisables par les adolescent·e·s pour le maintien d'un ordre sexué et genré. Les pratiques adolescentes médiatisées reproduisent des rapports sociaux de sexe déjà existants et contribuent aussi à leur construction dans des situations de négociation quotidiennes (Marwick, 2013, Balley, 2017). L'objectif de cette contribution est d'envisager la question suivante : qu'est-ce que « l'identité numérique » apprend des pratiques hétéronormées et des attentes en termes de différences sexuées - fille ou garçon- au sein des médias sociaux ? Cette étude met en évidence le processus de co-construction du cyber-sexisme entre adolescent·e·s que nous analyserons à partir d'une approche de genre pour mieux comprendre de quelle manière cette construction sociale du « genre » et de l'ordre sexué

---

<sup>1</sup> Les parenthèses sont utilisées pour expliciter que le cyber-sexisme est une forme visible du sexisme grâce au numérique.

deviennent prédominantes au regard de l'apparente neutralité du « cyberspace ». Cette question générale est soutenue par la recherche de la mise en évidence des mécanismes à l'œuvre dans le système de genre dans les phénomènes encore récents des usages numériques adolescents, et en particulier, en exploitant ce qui a trait aux présentations de l'identité numérique adolescente autour de laquelle nous organiserons nos résultats.

## 1. Partie théorique

### 1.1. Culture numérique : Le numérique et la socialisation des adolescent·e·s

Dès l'apparition des smartphones, l'usage du numérique et des nouveaux réseaux sociaux est ancré dans le quotidien des adolescent·e·s. Plusieurs études, sur la culture de l'écran (Jouët & Pasquier, 1999), sur les usages d'internet par les jeunes (Martin, 2004, 2016 ; Metton 2004), sur l'usage des blogs (Delaunay-Téterel, 2010), sur les SMS et les chats (Metton, 2010), sur l'identité numérique (Ertzscheid, 2013 ; Merzeau, 2009), démontrent le lien entre la culture juvénile et la culture numérique. Cette dernière est définie :

Comme un ensemble de valeurs, de pratiques et de connaissances qui s'inscrivent dans l'immédiateté, où la communication (partout et tout le temps) et les nouveaux médias jouent un rôle prépondérant pour créer et maintenir une forme de sociabilité communautaire et permettre une construction identitaire. De fait, les pratiques numériques des jeunes sont essentiellement ludiques : jeux vidéo, communication, consommation de films et de musique, et recherches de l'émotionnel et du sensationnel lors de la navigation sur internet ». (Dauphin, 2012, p. 39).

La socialisation des adolescent·e·s s'effectuent particulièrement *via* les usages des smartphones. Ils et elles commencent à utiliser les appareils de leurs parents pour ensuite devenir les propriétaires de leur propre outil, mobilisable rapidement à la fois comme un prolongement de soi et comme un lien aux autres (Balleys, 2017). L'utilisation massive des smartphones a offert une facilité d'accès aux différents réseaux sociaux, contribuant à l'émergence d'une culture numérique juvénile. Les réseaux sociaux prennent une fonction majeure d'incorporation des codes et normes de la culture juvénile. Les plus jeunes adolescent·e·s découvrent les réseaux sociaux en visitant les profils des plus grands, de leurs pairs ou cousin·e·s. En les regardant, elles et ils découvrent ou affirment leurs goûts culturels. En devenant des « Followers<sup>2</sup>», elles et ils appréhendent la culture juvénile et les différentes composantes nécessaires pour intervenir dans le monde social des adolescent·e·s. Pour les plus jeunes, les premières visites n'ont donc pour fonction que d'entrer dans le processus d'adhésion à la culture juvénile, qui peu à peu mène à un détachement de l'univers parental (Couchot-Schiex, 2017). Les préoccupations adolescentes ne sont plus une production de la société, mais une co-construction des adolescent·e·s eux-mêmes, devenant des acteurs sociaux et actrices sociales, au principe d'un monde d'innovations culturelles adolescentes. D'abord, ces usages mettent en scène l'intégration des jeunes et la transmission des valeurs, des normes et des modes de vie, reconfigurent leur rapport aux pairs.

Dans ce contexte, les « social natives » se retrouvent dans une dynamique d'évolution permanente : le « nouveau » étant programmé pour l'obsolescence. Snapchat, application favorite des adolescent·e·s, reflète cette dynamique de l'« instantané » : la communication passe par des partages de contenus sous les formes, soit d'une image commentée ou non, soit d'une vidéo, dont la nature spécifique est celle de l'éphémère, puisque l'objet transmis est paramétré pour s'autodétruire. Cette forte intensité d'utilisation de Snapchat par le public adolescent est associée à la création de liens relationnels que l'on peut analyser à partir du capital social symbolique (Cousin & Chauvin 2010) particulièrement genré (Couchot-Schiex 2017, p. 157). Cette potentialité offerte par les réseaux sociaux, remet l'interaction avec les autres, aux pairs, au centre du processus d'identification. Ces usages médiatisés participent à la construction d'une individualité juvénile permettant, non seulement une prise d'autonomie mais aussi, un renforcement d'une forme de surveillance des adolescent·e·s par les pairs (Balleys, 2017). En ce sens, les réseaux sociaux constituent un outil de construction identitaire. Selon Fluckiger (2010), cinq grandes fonctions des réseaux sociaux sont distinguées :

---

<sup>2</sup> Les abonné·e·s, Le terme « followers » en anglais est préféré, puisqu'il met en évidence cette relation de l'« exemple ». Follow : c'est suivre.

- L'incorporation des codes et valeurs de la culture juvénile : quittant l'univers culturel parental, les très jeunes adolescent·e·s cherchent, en lisant les blogs et profils de leurs aînés, à pénétrer leurs manières d'être, de parler, leurs goûts, etc.
- La communication avec le clan : les adolescent·e·s peuvent communiquer avec leurs différents cercles relationnels, y compris lorsqu'elles / ils sont au domicile familial, afin de réaffirmer constamment l'existence du lien social.
- L'objectivation du capital social : rendre visible à tous le nombre de ses amis, fussent-ils virtuels, est un enjeu capital pour les adolescent·e·s engagé·e·s dans une rude compétition pour attester de leur « popularité » ;
- L'évaluation des relations sociales : le rôle des commentaires laissés par les autres jeunes est de vérifier sa conformité aux normes, usages ou goûts en vigueur dans le monde juvénile ;
- Un marqueur de l'identité adolescente : Les réseaux sociaux témoignent de l'appartenance à la culture juvénile comme les autres marqueurs comme les habits, les posters, la coupe de cheveux, la musique...

La socialité adolescente s'appuie sur un investissement identitaire et la mise en avant de son corps, témoignant d'une maturité féminine ou masculine. L'instrumentalisation de son image ou profil virtuel sur les réseaux sociaux est un savoir indispensable pour la publicisation de son adhésion au tissu relationnel hétérosexuel par des marques corporelles d'une maturité sexuelle. Ces comportements sont « dotés d'un fort pouvoir d'attractivité dans le capital symbolique adolescent lorsque ces compétences s'affichent publiquement (en présentiel et/ou dans le cyberspace) » (Couchot-Schiex 2017, p. 157). Ils laissent des traces témoignant du processus de la construction de l'identité numérique. Par ailleurs, Georges (2009), cité dans Stassin et Simonnot (2018), regroupe ses traces en trois dimensions :

“une dimension déclarative” (ce que nous disons de nous, révélons de notre personnalité, de nos goûts, etc.), une dimension “agissante” (les notifications produites par ce que nous publions en ligne, partageons, “likons”, etc.) et une dimension “calculée” (notre audience, nombre d'amis, de followers, de vues, de partages, etc) » (p. 311).

Les cyberviolences s'appuient sur ces dimensions représentant des « signes passeurs » de la popularité et de la réputation numérique (Pierre, 2013).

## **1.2. Le statut et les fonctions des pairs et l'identité numérique**

### **1.2.1. Identité numérique**

L'identité numérique est l'ensemble des traces numériques qu'une personne laisse sur l'internet consciemment ou inconsciemment (Ertzscheid, 2013 ; Merzeau, 2009) : des traces de « ce que je dis de moi » dites traces « profilaires » ; des traces de « mes comportements sur les réseaux » dites « navigationnelles » et des traces de « ce que je publie directement sur le web » (réseaux sociaux, blog, forum...) dites « inscriptibles et déclaratives » qui reflètent directement mes idées et mes opinions (Ertzscheid, 2013). Cette identité sur internet a une influence sur l'e-réputation comme image numérique que renvoie internet d'une personne. Ertzscheid (2013) définit l'e-réputation comme :

un complément parfois pesant de l'identité numérique, la réputation numérique ou « e-réputation » correspond à ce que l'on dit de moi. Elle peut également constituer ma « marque » (on parle alors de *personal branding*). Elle est nécessairement subjective et fluctuante. Reposant sur l'image perçue mais également sur la confiance ou la crédibilité accordée, elle peut se déconstruire aussi rapidement qu'elle est longue à établir et à instaurer. (p. 14)

En résumé, l'identité numérique est l'image que chacun construit sur internet, son image virtuelle, dématérialisée.

### *1.2.2. La surveillance des pratiques numériques adolescentes par les pairs*

Derrière un écran, le sexe biologique n'est pas perçu, permettant à chacun·e de s'envisager de manière alternative, de devenir quelqu'un d'autre. Le « cyberspace » permet de bousculer les normes du genre. « L'écran derrière lequel je suis et je m'identifie m'invite, dès lors que je communique avec d'autres, à réfléchir à mon identité, donc mon genre. La relation garçon/fille, au travers du numérique n'est pas inscrite a priori comme discriminante dans les activités scolaires » (Devauchelle, 2013). L'écran permet aux adolescent·e·s de créer un profil personnalisé, de contrôler la présentation de soi et de gérer ses réseaux de correspondant·e·s et d'ami·e·s. Ces caractéristiques ont tendance à faciliter le processus de construction identitaire à l'adolescence par affiliation (Valkenburg & Peter, 2009). Les effets de la propagation des réseaux sociaux parmi les adolescent·e·s, conduisant à privilégier le nombre « d'amis » sur internet à la qualité des relations, ou encore le « brouillage des frontières de l'intime et du privé » (Livingstone, 2008) ont été documentés.

Selon Fluckiger (2008) et Pasquier (2005), les réseaux sociaux sont un marqueur et un instrument de la construction identitaire. L'« identification numérique », correspond à l'émancipation des adolescent·e·s de l'influence des goûts et pratiques culturelles parentales, vers leur propre identité numérique juvénile. Avant de s'inscrire sur un réseau social, l'adolescent·e suit un processus d'« identification » Ertzcheid (2013), très normatif où chacun·e doit s'identifier comme étant une femme ou un homme, qui joue un rôle dans la socialité adolescente. Cette présence sur les réseaux sociaux a ses caractéristiques de « s'émanciper du contrôle des adultes et de leur protection, faire preuve d'autonomie, montrer sa maturité (notamment physique et sexuelle) » (Couchot Schiex, 2017, p.147). L'« identité numérique » prend le rôle d'un miroir où chacun va à la rencontre de son image, du reflet de soi, qui doit être validé par ses pairs.

Dans ce cadre, les pratiques adolescentes investissent aussi la sexualité en se plaçant dans la perspective adulte. Ainsi, la popularité adolescente exige de s'exposer en couple hétérosexuel. Elle repose sur des jeux de pouvoir et de contrôle de soi sur soi :

de gouvernance de soi (Foucault, 1984) et sur autrui. Il s'agit de (re)produire des actions et de se montrer dans des situations permettant d'accéder à une authenticité garantie par la validation des pairs, selon un jeu social basé sur l'expression de soi postée sur le réseau. (Couchot-Schiex, 2017, p.157).

Comment ces relations s'envisagent-elles dès lors qu'on porte une attention particulière aux questions de genre ?

### *1.2.3. Le processus d'identification numérique et le renforcement des rapports sociaux sexués*

Le numérique ou le « cyberspace » n'a certes pas de sexe, il n'impose ni normes ni valeurs basées sur le genre, laissant planer l'idée d'une neutralité de genre. Mais plusieurs études démontrent que les pratiques qui le traversent sont éminemment genrées. Les stéréotypes de genre influencent les pratiques numériques adolescentes. Dans les représentations, les filles discutent sur le chat, écoutent de la musique et créent des montages photos, les garçons jouent aux jeux vidéo ce qui explique que les médias sociaux ne sont pas neutres du point de vue du genre (Marwick, 2013). Ils mettent en évidence les stéréotypes et les rapports de genre. Ils peuvent aussi les produire et/ou les renforcer : les filles sont incitées à adapter davantage leur identité numérique (ou apparence) et leurs relations aux attentes sociales normatives. « À une période où les jeunes sont en quête d'affirmation identitaire et de conformité sociale, la présentation de son identité de genre apparaît exacerbée et adopte fortement les formats standardisés dans les vidéos sur YouTube » (Balley, 2017). Les vidéos des filles sont jugées sur la présentation, la manière de parler ou bien la façon de s'habiller et moins commentées sur le contenu, différemment aux garçons leurs vidéos sont plus valorisées (Wotanis & McMillan, 2014). Cette exposition de soi sur les réseaux est régulée différemment selon que l'on est fille ou garçon, toute transgression se voit punie pour le maintien de l'ordre social genré.

### **1.3. Cyberviolence comme outil de surveillance genrée des pratiques numériques adolescentes**

#### **1.3.1. Les effets réels de la violence**

La violence est entendue comme :

la désorganisation brutale ou continue d'un système personnel, collectif ou social, se traduisant par une perte d'intégrité qui peut être physique, psychique ou matérielle. Cette désorganisation peut s'opérer par agression, usage de la force, consciemment ou inconsciemment, mais il peut y avoir violence, du point de vue de la victime sans qu'il y ait nécessairement agresseur ni intention de nuire. La violence est dépendante des valeurs, des codes sociaux et des fragilités personnelles des victimes. Elle peut s'actualiser dans le crime et les délits (contre l'humanité, contre les personnes, les biens ou la collectivité), dans les incivilités ou les sentiments de violence qui abolissent les limites protectrices des sujets individuels et sociaux qui en pâtissent. (Debarbieux, 1996, p.45-46).

Il est nécessaire pour comprendre la violence genrée d'isoler les violences « explicites » dites physiques, des violences « implicites » dites sexistes « celles qui relèvent de notre culture, qui sont enracinées dans les représentations séculaires du féminin et du masculin, celles qui véhiculent des stéréotypes » (Belloubet-Frier & Rey, 2002, p.225). En effet, les enquêtes de victimation ne suffisent pas toujours à mettre en évidence ces violences « implicites ». Dans la définition de la violence que nous avons retenue (Debarbieux, 1996), elle est dépendante des codes sociaux et des valeurs d'une part, et d'autre part des fragilités personnelles de la victime. Ce qui lui donne une spécificité d'individualité et de personnalisation de ces actes violents. La victime est consciente de subir un acte violent, or pour ce qui est des violences implicites, qui sont propres au mécanisme de la domination masculine, il est difficile d'en prendre conscience. Cette domination est un pouvoir comportant une dimension symbolique : il doit obtenir des dominés

une forme d'adhésion qui ne repose pas sur la décision délibérée d'une conscience éclairée mais sur la soumission immédiate et préreflexive des corps socialisés. (...) Encore le langage des catégories risque-t-il de masquer, par ses connotations intellectualistes, que l'effet de la domination symbolique ne s'exerce pas dans la logique pure des consciences connaissantes, mais dans l'obscurité des schèmes pratiques de l'habitus, où est inscrite, souvent inaccessible aux prises de la conscience réflexive et aux contrôles de la volonté, la relation de domination. (Bourdieu, 1990, p.11).

Cette violence symbolique doit être prise en compte, dès lors qu'on veut aborder la violence genrée ou bien le sexisme à l'école. L'oppression installe un « brouillage » permanent qui ne leur laisse pas la chance aux filles d'avoir conscience de leur négation ou de leur abaissement. Ceci, les empêche de créer une résistance efficace, collectivement pensée (Mathieu, 1999, p. 314). Les moindres résistances causent des « accidents » où elles sont les seules victimes, ceci a pour but de les déstabiliser et de les isoler pour affaiblir la force collective. Tant les normes de genre sont intériorisées, les filles peinent à s'affranchir de celles-ci ; il faut y voir un maintien de ces normes, plutôt que de les transgresser. Et à chaque tentative d'affranchissement, elles se trouvent face à des violences sexistes et sexuelles, comme les violences conjugales qui tout en étant produites dans l'espace privé, appartiennent à un système collectif d'oppression des personnes sur le critère de leur sexe. D'où l'actuel concept émergent de « féminicide ».

La violence symbolique est une violence cachée dans et par la représentation et le langage. Ces violences symboliques n'en exercent pas moins une véritable violence sur ceux qui la subissent, engendrant la honte de soi et des siens, l'autodénigrement, l'autocensure ou l'auto-exclusion « symbolique », parce qu'elle s'exerce dans la sphère des significations ou, plus précisément, du sens que les dominés donnent au monde social et à leur place dans ce monde (Mauger, 2006, p.90).

### 1.3.2. Cyber-sexisme : Témoin des rapports de domination sexuelle

Le numérique ou le « cyberspace » renouvellent

les pratiques culturelles et de sociabilité, au travers desquelles se reconfigurent les identités de genre, et parce qu'ils donnent à voir (à lire) les interprétations que les individus eux-mêmes font des modèles et des normes du masculin et du féminin qui leur sont proposés, les dispositifs d'écriture numérique ouvrent des possibles en matière de performances du genre. (Bourdelloie & al. 2014, p.2).

Le « sexe » est biologique, mais le « genre » est lié à une perception subjective et construite, à la façon de s'identifier masculin ou féminin, homme ou femme. C'est ce qu'on appelle l'« assignation » du genre : le processus d'« attribuer à une personne une place, une fonction, un rôle, et plus particulièrement, attendre qu'elle le performe en se conformant aux attentes sociales construites autour des identités de genre, selon qu'elle est perçue comme étant un homme ou une femme » (Damian-Gaillard et al. 2014, p.13). Les comportements sont alors plutôt féminins ou plutôt masculins, chacun renvoyant à une image que la société a déjà coconstruite de tel ou tel genre. La question qui se pose suite à cette réflexion : comment cette construction sociale du « genre » surdétermine la neutralité du « cyberspace » ?

## 2. Méthodologie

Une enquête ethnographique a été menée entre avril 2018 et février 2019 dans un collège classé REP+ situé dans le département Seine-Saint-Denis, à proximité d'une cité de bâtiments HLM occupés massivement par des familles issues de l'immigration, avec des jeunes âgés de 11 à 15ans de milieu défavorisé. Présent trois jours par semaine, comme assistant d'éducation (ou surveillant) salarié à mi-temps, cette fonction favorise la proximité avec les jeunes facilitant l'observation des rapports sociaux entre adolescent·e·s et leur orientation. Exercer comme surveillant permet d'être en contact avec les jeunes dans les différents lieux et temps de la vie dans l'établissement : salle de permanence, cour de récréation, déambulations dans les couloirs, entrées et sorties au portail, restauration scolaire voire dans les classes créant l'occasion d'échanges informels. Cette proximité offre de possibles ouvertures sur le monde social juvénile passant, pour certains jeunes, par des confidences auprès d'un adulte qui n'est ni parent, ni conseiller principal d'éducation (CPE), ni professeur.

26 jeunes ont été interviewé·e·s :14 filles et 12 garçons. L'échantillon s'est construit tout au long des occasions d'échanges avec les jeunes. La méthodologie ethnographique est complétée par des entretiens, articulant entretiens semi-directifs et entretiens informels. Les grilles d'entretien qui supportent les échanges ciblent les pratiques numériques genrées (Balleys 2017). Il s'agit en particulier, d'interroger l'enquêté·e sur la manière dont s'adapte son discours pour entrer en conformité avec l'image qu'il/elle souhaite donner de sa personne ou pour manifester son accord avec les valeurs de groupe auquel il/elle appartient. L'intérêt n'est donc pas uniquement de recenser les pratiques numériques des adolescent·e·s mais de comprendre la dynamique sociale de mise en scène du « soi numérique » selon que l'on se reconnaît comme fille ou garçon dans les pratiques passant par les médias sociaux. Au final, il s'agit de mettre au jour, la manière dont le cyber-sexisme peut influencer cette présentation de soi, se naturaliser dans l'identité numérique adolescente.

## 3. Résultats

### 3.1. L'expérience collégiale

Au sein du collège, la gestion de l'espace intervient selon des modalités d'usage des corps. Dans la cour de récréation, les garçons occupent l'espace par des jeux plus ou moins agressifs (balayettes, bousculades, bagarres...), repoussant les filles vers les bords ou les reléguant dans les espaces périphériques, qu'elles occupent avec des activités calmes, comme s'asseoir sur les bancs (Maruejols, 2014 ; Chapuis, 2020). En groupes mixtes, les garçons prennent plus facilement et plus spontanément la parole : « A l'adolescence, certains garçons exercent en classe une « dominance » sur le groupe des filles, les empêchant de prendre la parole, de prendre leur place et, surtout, d'occuper une position de leadership » (Mosconi, 2010, p.4). Les interactions entre les garçons et les filles sont ainsi caractérisées par une mise en scène des rapports sociaux

genrés et différenciés dans les espaces du collège. En classe, dans la cour de récréation, ou bien dans les couloirs, j'ai pu observer autant de situations sociales où les garçons s'imposent lors des interactions entre les sexes. La façon de parler, de se déplacer, de se comporter et de s'habiller sont des indicateurs révélateurs d'une différenciation entre le féminin et le masculin, et d'une domination masculine.

Sous l'angle de multiples expériences des adolescent·e·s qui, dès l'école maternelle, élaborent des représentations genrées et s'inscrivent de manière différenciée dans le système social. Pour Julie, élève en 4ème, une fille est différente d'un garçon : « nous les filles, nous n'avons pas assez de liberté comme les garçons. Les garçons peuvent faire n'importe quoi sans se sentir humiliés devant les autres ». Ce témoignage rend compte des représentations différenciées suivant que l'on est fille ou garçon et de l'intégration des normes genrées sources de traitement inégalitaire. Puisque ces comportements différenciés ne proviennent pas d'un processus naturel mais d'une construction sociale, on se demandera en quoi l'affirmation d'une identité de genre peut relever de pratiques virtuelles différenciées entre filles et garçons et en quoi ces pratiques sont elles-mêmes constitutives d'une "identité numérique" genrée.

### 3.1.1. Interdit au collège, le portable y est pourtant omniprésent

Depuis 2018, le téléphone portable est interdit au collège par la loi n° 2018-698 du 3 août 2018. Malgré cela l'usage du téléphone portable, au sein du collège, ne cesse d'augmenter. Face à cette situation, les CPE font de leur mieux pour réduire son usage. En effet, chaque fois qu'un élève est pris en flagrant délit d'utilisation de téléphone, ce dernier est confisqué jusqu'à la fin de la journée et ses parents sont contactés. « Pour l'instant c'est la seule solution qu'on a, les priver du téléphone pour une heure c'est comme si on les privait de tout. Et ne nous pourrons pas garder un téléphone d'un élève, c'est un objet personnel, il faut qu'il reparte avec, chez lui » (CPE). Lors d'une permanence, alors que je confisque le téléphone d'un élève celui-ci me fait savoir son mécontentement :

L'élève : « les autres nous laissent utiliser les téléphones, t'es méchant »

moi : « qui les autres ? »

L'élève : « Les surveillants, sauf toi, tu t'affiches »

En rapportant ces remarques aux CPE lors d'une réunion de suivi, on m'a donné le conseil de ne pas me confronter avec les élèves sur ces questions, d'autant qu'il n'y pas de cohérence au niveau de l'application du règlement au sein de l'équipe des AED. « La priorité de l'école ce n'est pas la gestion de l'usage de téléphone mais plutôt la lutte contre le décrochage scolaire » (CPE). Malgré la loi, on peut conclure à un désinvestissement des équipes professionnelles face à cette problématique qui pourtant envahit l'actualité sociétale.

Interdit au collège, le téléphone portable y est omniprésent. Des données tirées d'un sondage effectué au collège fin 2018 (n=120) en témoignent : 7 élèves sur 10 possèdent un téléphone portable, 6 sur 10 l'utilisent au moins une fois par jour à l'intérieur du collège. Elles et ils l'utilisent généralement pour rester connecté·e·s sur les réseaux sociaux, les jeux vidéo en ligne, etc. Régulièrement des filles se prennent en photo, pendant la récréation surtout aux toilettes, lors de la permanence et aussi dans la salle de cours quand l'enseignant·e n'est pas encore arrivé·e, pour ensuite les partager entre elles, principalement intégrées dans des textos, agrémentées d'emojis et de filtres<sup>3</sup>, pour communiquer avec leurs réseaux d'ami·e·s en tant qu'alternative plus facile et plus amusante aux autres services de messagerie instantanée. La plupart du temps, c'est sur Snapchat que ces photos sont publiées afin de garder ou de bâtir une popularité. Renold (2000) rappelle que dès le bas âge les filles apprennent, implicitement, à se rendre désirables aux yeux des garçons, et par la suite des hommes, sans que personne ne les y oblige, ni ne les force à se conformer à cette attitude qui produit le corps féminin comme un objet de désir hétérosexuel.

---

<sup>3</sup> « Les garçons (...) utilisaient les filtres pour s'amuser, alors que les filles (...) ont recours aux filtres pour « avoir l'air plus jolies » et améliorer l'apparence. Les photos retouchées en particulier peuvent influencer la manière dont les filles perçoivent leur corps. » (Pescott, 2020).

### **3.2. L'expérience numérique des adolescent·e·s**

#### **3.2.1. Pratiques sociales numériques**

Snapchat, WhatsApp, Instagram, font partie des outils de communication qui facilitent l'accès à une sociabilité adolescente. « Sur Instagram, je peux savoir les différentes activités de mes amis. C'est devenu automatique, je peux pas passer une heure sans regarder qui a ajouté une photo ou un statut<sup>4</sup> » (Théo, 5<sup>ème</sup>). Pour Cassandre (4<sup>ème</sup>) : « je peux continuer de discuter avec ma copine sur ce qui s'est passé au collège ». Alors, depuis le domicile et passant outre la volonté des parents, ces applications sur smartphone permettent de maintenir le lien social avec les pairs (Metton, 2004 ; Pasquier 2005). Désormais, presque tous et toutes les élèves sont connecté·e·s. Les smartphones sont de sortie dans de nombreux espaces du collège : dans la cour Sabrina, Justine et Marco, 14 ans, regardent des statuts sur Snapchat ; Fabrice, 13 ans, s'amuse à jouer sur Pubg (jeux de tir et de guerre avec une possibilité de discuter avec les autres joueurs en audio). Dans les toilettes, un groupe de filles se filme en train de danser sur TikTok. En classe, quelques un·e·s, n'écourent pas les explications de l'enseignant·e, absorbé·e·s, en cachette, par leurs écrans. Chat, messagerie instantanée, vidéo, jeux, c'est une véritable panoplie d'outils de communication qui s'offre à eux, les invitant à investir différentes possibilités relationnelles qui par contre-coup les contraignent à rester connecté·e·s en permanence. La nouveauté des interfaces mises à jour régulièrement sur les applications des réseaux sociaux leur confère une attractivité créée par l'effet de surprise et les possibilités de créativité. Ces nouveaux génèrent une forme d'addiction et modifient les modalités de communication : « les gens ne sont pas seulement habitués à partager plus d'informations mais à le faire ouvertement et avec davantage de monde. La norme sociale a évolué avec le temps » a déclaré Mark Zuckerberg en janvier 2010. Aujourd'hui, c'est la génération « social natives » : cette qualification implique pour caractéristiques que tout membre qui n'utilise pas ces réseaux sociaux se retrouve disqualifié, marginalisé. Bien que n'appartenant pas à cette génération, j'ai souvent reçu des remarques de la part des élèves me disaient : « c'est anormal que t'as pas Snapchat ! », « tout le monde maintenant a Snapchat ! », « et qui n'a pas Snapchat aujourd'hui ? ». Rapidement, j'ai ressenti le rejet de leur groupe, une sorte d'exclusion qui s'est doublée d'un rejet générationnel : « Youness n'a pas Snapchat, on dirait [que] c'est un daron ! » (Élèves en salle de permanence).

#### **3.2.2. Face à l'épreuve du genre : La dimension digitale des normes genrées**

Cette présence sur ces réseaux sociaux permet de créer une « identité numérique » qui prend le rôle d'un miroir où chacun.e rencontre son image, le reflet de soi, qui sert d'interface avec ses pairs. Léa, 13 ans élève de 5<sup>ème</sup>, m'explique que les réseaux sociaux servent à gagner de la popularité au sein du groupe de pairs, « sur TikTok<sup>5</sup>, je peux m'amuser à imiter des danses, je peux chanter ou bien me montrer belle, pas comme ici au collège .... Mais aussi je [ne] dois pas en faire trop, sinon je risque d'être traitée comme une trainée ou bien une pute ». Sur cette application, les filles sont invitées à adhérer aux jeux de séduction. Cette reproduction de l'affirmation de la féminité est fruit d'une imitation des comportements genrés des adultes qui les entourent. Ce processus de socialisation différenciée façonne les individus selon un prototype soit féminin soit masculin, dont il a été démontré (Couchot-Schiex, Moignard et Richard, 2016) que les filles doivent se montrer séduisantes mais sans excès. Ainsi Léa a bien compris qu'elle ne doit pas trop en faire, car sa réputation est en jeu. Elle préserve son innocence sexuelle afin de ne pas risquer de rompre la confiance de ses pairs (Couchot-Schiex, 2017). Quand il s'agit d'une fille, le cyberspace n'est qu'un « open space » qui fonctionne avec les mêmes règles que l'espace public. Elle se doit de respecter les normes de genre, de se comporter toujours avec prudence par crainte d'être sanctionnée par ses pairs, de risquer sa réputation (Mercier, 2018). Pourtant, garçons et filles gagneront de manière similaire en prestige social lors de publication les affichant en couple hétérosexuel (Ibid).

Maeva, en 4<sup>ème</sup>, en couple avec Mathis, publie sur Snapchat une photo où elle pose avec lui pour la seule raison que toutes ses copines les envient. Elle témoigne : « J'ai eu presque 100 vues, et j'ai eu pleins de

---

<sup>4</sup> Contenu bref qu'un utilisateur affiche sur son profil de média social. Également appelé mise à jour de statut.

<sup>5</sup> Application où l'on publie des vidéos. On peut imiter des personnages publics soit en chantant, dansant ou racontant une blague.

messages me disant qu'il est beau, que j'ai de la chance de l'avoir comme copain. Cette photo m'a beaucoup aidée à augmenter ma popularité au sein du collège ». Antoine, 13 ans me confie des propos similaires : « Pour faire partie d'un groupe, il faut déjà que tu lui montres que t'es un homme et que t'es capable de faire comme eux. Si par exemple, le groupe sait que t'as jamais fait une relation sexuelle avec une fille, ils vont dire que t'es un « pédé » ... alors c'est pour cela moi aussi j'ai publié une photo avec ma copine... ». Ces deux propos de Maeva et d'Antoine, illustrent cette dynamique du « prestige social » liée à la mise aux normes hétérosexuelles qui alimente les activités virtuelles adolescentes, validées et contrôlées par les pairs. Ils mettent en évidence l'existence des dynamiques genrées et sexuelles que les adolescent·e·s s'investissent pour progresser dans la hiérarchie sociale symbolique adolescente.

### **3.3. Co-construction du cyber-sexisme : projection des rapports sociaux genrés sur le cyberespace**

Le cyber-sexisme sert à positionner et maintenir chacune et chacun à la « place » que le système de genre lui a assignée (Couchot-Schiex et al., 2016, p57). Mathéo, 13 ans élève de 5<sup>ème</sup> « Un mec doit toujours se montrer fort et capable de gérer une meuf ... Il faut même ne jamais avouer que t'as pas fait une meuf (fait référence à avoir une relation sexuelle) parce que les autres vont se moquer et dire que t'es un incapable ou bien même des fois un pédé ». Les catégorisations de « pédé », « fillette », « enculé » sont des « exclusions virulentes » des « faibles » hors du monde des « vrais » hommes. La domination masculine et la quête de virilité sont renforcées par les insultes homophobes (Welzer-Lang, 2002). Nombre de garçons mènent une bataille permanente pour ne pas chuter dans l'estime de leurs pairs. Cela leur impose de mettre en avant les marques d'une virilité se traduisant par des attitudes gestuelles bien précises : le port de la casquette ou de la capuche, ne pas faire les lacets de ses chaussures, des crachats devant les adultes, des « checks » en se frappant le poing de manière démonstrative au lieu des salutations, l'usage d'un verlan local, un sifflement pour appeler une fille, le contrôle du territoire expliqué par la rentrée tardive en classe, des comportements agressifs pour alimenter une peur, des rejets de règles qui se manifestent par des exclusions de cours. La perception de l'indiscipline par les enseignant·e·s est aussi régulée par le genre, elle est différenciée selon le sexe de l'élève : celui « des garçons est jugé déplaisant et inévitable » (Célia, prof de français), alors qu'elle est rejetée souvent violemment chez les filles (Mosconi, 2010). Ce qui renforce la notion de virilité et lui donne une légitimité, menant à une co-construction des normes genrées.

Les filles sont souvent prises comme un enjeu de pouvoir, un objet de désir. « Être une 'vraie' fille, c'est avoir un corps attirant aux attributs sexuels évidents, être jugée attirante, c'est assurer la production du corps féminin comme commodité hétérosexuelle désirable ». (Renold 2000, p.310). Dans le cyberespace, les pratiques liées à l'affirmation de son corps féminin ouvrent une nouvelle possibilité de maintien du contrôle sur les adolescentes. Elles sont confrontées à une « police de genre » (Darley et Mainsant, 2014 ; Dorlin, 2003) sensible à leurs pratiques numériques. Elles doivent être vigilantes à ce qu'elles publient, ce qu'elles envoient ou partagent sur le cyberespace. Une photo publiée, un message envoyé, peuvent faire l'objet de moqueries d'exclusion, ou au contraire être à l'origine d'un gain en popularité. Pour une fille, il est nécessaire qu'elle maîtrise sa féminité en respectant « le seuil de respectabilité (...) Car celle qui témoigne d'un désir, affirme sa quête du plaisir sexuel ou en est suspectée est irrémédiablement blâmée par les pairs, filles comme garçons, prompts à lui imputer une (mauvaise) réputation (Clair 2012) » (Couchot-Schiex, 2017, p.156).

#### **3.3.1. Le cyber-sexisme, un enjeu de l'identité numérique**

Mélanie raconte comment une fille peut basculer du côté de la « mauvaise » réputation parce qu'elle n'aura pas suffisamment pris en considération les normes de genre partagées par le groupe de pairs.

Mélanie : « Une amie dernièrement, elle a été traitée de « pute » juste parce qu'elle a publié une vidéo sur TikTok avec un short et un débardeur, ils disent... »

Moi : Qui, ils ?

Mélanie : « les filles et les garçons, disent qu'elle n'a pas à se montrer comme ça, et c'est vrai, il faut se préserver, surtout sur les réseaux sociaux, maintenant tout le monde l'a vu, et elle a une réputation qu'elle ne vient plus au collège ».

Si dans le cyberspace, l'affirmation de la féminité et de masculinité passe par l'affichage de la relation d'intimité amoureuse hétérosexuelle, filles et garçons sont confronté·e·s à une panoplie de règles à respecter. Or, selon que l'on s'affirme fille ou garçon, ces règles seront plus ou moins sévères, montrant plus ou moins d'emprise du regard des pairs sur la possibilité de produire une variété de comportements. Durant une discussion avec Éva, élève de 4<sup>ème</sup>, cette dernière m'invite à commenter une histoire de couple qui s'est déroulée entre une amie et son amoureux.

Eva : « ma copine envoyait des messages à caractère pornographique, tu sais genre lui dire qu'il lui manque et qu'elle ressent du désir pour lui (...) Après, elle lui envoie sa photo en bikini (...) lui pour se montrer et s'afficher, il a envoyé la photo à son ami pour lui montrer sa virilité (...) Maintenant elle a changé de collègue, mais lui il est toujours là. Tout le monde dit qu'il l'a bien gérée et que c'est elle qui ne devrait pas lui envoyer la photo (...) Alors comment tu trouves ça ? La fille est toujours la perdante. Y'a personne qui a dit qu'elle l'aimait (...) Et je suis sûre qu'il y'a d'autres filles, qui sont en train de l'insulter de pute, [qui] font pire qu'elle, c'est un monde d'hypocrites ».

Certes, que nous vivons dans un monde où la domination masculine dicte les normes. « L'envoi de textos à caractère pornographique, « sexting », spécifiques du cyberspace semblent ouvrir une asymétrie entre les sexes : le sexting permettrait autant la stigmatisation des adolescentes envoyant des photos sexy ou parlant ouvertement de sexualité, que la valorisation des adolescents récepteurs de telles photos » (Ringrose & Renold 2014 cité in Couchot-Schiex, 2017, p.159). Ces violences à caractère sexiste, renvoient à des normes sexuées et hétéronormées. La diffusion d'une photo ou d'une vidéo visant une personne pour lui associer une étiquette de « pute » ou de « pédé », s'insère dans une dimension de maintien de l'ordre hétérosexuel. La fonction principale des violences sexistes et à caractères sexuels sur le numérique, c'est le rappel à l'ordre sexué. La hiérarchisation des sexes oblige les garçons à faire preuve continue qu'ils ne sont pas des « pédés » et qu'ils ont leur place dans le groupe dominant. Les filles, du fait de leur position inférieure dans la hiérarchie, sont a priori suspectes de devenir des « putes ». La violence sert à tracer le périmètre du « masculin » par l'exclusion de quelques-uns. Pour les filles, si elles veulent ne pas être qualifiées, et par les garçons et par les filles, de « putes » ou « salopes », elles doivent savoir se tenir et rester à l'intérieur du cadre déjà dessiné pour elles.

Maeva, a été convoquée par les CPE, elle vient de s'affronter à une autre élève qui a diffusé sa photo avec trois de ses ex-copains (photo construite par un logiciel de collage photo). Un message clair, ciblé avec une intention de nuire à sa e-réputation. Un acte qui ne reste pas limité aux réseaux sociaux mais qu'il a des répercussions même en face à face. Pour les autres élèves, j'ai trouvé deux types de réflexions. Ceux qui blâment Maeva, et ceux qui s'amusent à raconter l'histoire, preuve d'une détention des nouvelles actualités. La e-réputation occupe une place importante dans la vie des adolescent·e·s et ne se manifeste pas toujours de manière spectaculaire. Au quotidien, les filles doivent apprendre à se protéger devant la rumeur qui toujours est susceptible de planer sur elles. Nous sommes bien ici en présence d'une violence qui était symbolique et cachée, déguisée et silencieuse, et qui deviennent avec le cyberspace palpable et omniprésente. « Le cyberspace procure ainsi les conditions d'un cyber-sexisme opérant sur les modes du sexisme en présentiel et contribuant au maintien des places sociales dans le système de genre » (Couchot-Schiex, 2017, p.167).

Les plaisanteries à caractère sexiste tiennent une place importante dans le quotidien des collégien.e.s. Aujourd'hui, elles-ils sont renforcés avec l'utilisation des smartphones, donnant un accès exclusif à tous types d'applications de communication et d'interaction sociale. Les collégien.e.s n'ont pas saisi cette neutralité du cyberspace pour fonder un espace propre à eux où amour et respect des autres règnent, mais ils l'ont rendu, par la co-construction du cyber-sexisme, un nouvel outil de contrôle social et de mise en scène de soi pour maintenir la bonne position sociale. « le cybersexisme est un opérateur actif dans le cyberspace, utile à la mise en conformité des places sociales à prendre dans le système de genre » (Couchot-Schiex, p.162).

## **Conclusion**

Le numérique ou le « cyberspace » n'a certes pas de sexe, il n'impose ni normes ni valeurs basées sur le genre, mais cette étude a démontré que sa construction sociale était éminemment genrée. L'usage du numérique a pris la forme d'un nouvel outil de maintien de l'ordre sexué. Ce qui était une violence symbolique « cachée », est devenue une violence justifiée par l'identité numérique genrée. Elle a ce pouvoir de remettre chacun à sa place dans le système du genre. Le cyber-sexisme est engagé dans la construction d'un rôle social défini pour le féminin et le masculin. Souvent, on pense qu'il y a cyber-sexisme quand il y'a un ou des gestes de partage de photos nues, des messages érotiques indésirables etc... Le cyber-sexisme commence bien avant, c'est-à-dire avec des rapports de pouvoir ancré dans cette différenciation de genre. Il est co-construit par les différents acteurs : les adolescents par leur virilité et domination, les adolescentes par leur adhésion aux normes sexuées en maintenant leurs réputations et les adultes par la socialisation des plus jeunes en leurs inculquant les ordres sexués.

Le cyber-sexisme doit son existence au sexisme ordinaire. Les deux constituent les instruments du contrôle social exercé par les pairs. Les filles adhèrent au jeu de la réputation, une fois elles ne maîtrisent pas leurs féminités et les normes de la mise en scène de soi. Alors que les garçons acquièrent du prestige par la démonstration de leur virilité et domination. L'école et l'environnement des adolescent·e·s jouent le rôle de la transmission, par l'apprentissage, des rôles sociaux de sexe. Le « genre » dans le « cyberspace » est coconstruit par les adolescent·e·s en reproduisant le schéma du rôle et de la hiérarchisation que la société leur a déjà imposé.

## Références

- Balleys, C. (2017). L'incontrôlable besoin de contrôle. Les performances de la féminité par les adolescentes sur YouTube, *Genre, sexualité & société*, numéro thématique « Intimités numériques », 17. <https://doi.org/10.4000/gss.3958>
- Belloubet-Frier N. & Rey F. (2002). Violences sexuelles, violences sexistes, *VEI Enjeux*, 128, 212–225.
- Blaya C., Debarbieux E. & Rubi S. (2003). *Violence à l'école et genre*. Rapport de l'UNESCO.
- Blaya, C. (2013). *Les ados dans le cyberspace: Prises de risque et cyberviolence*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.blaya.2013.01>
- Bourdaloie H., Julliard V. & Quemener N. (2014). *La construction des identités de genre à l'ère du numérique. Usages et représentations*. Publication du séminaire Genre, Médias et Communication, le 13 juin.
- Bourdieu, P. (1990). La domination masculine, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 84, 4-31. <https://doi.org/10.3406/arss.1990.2947>
- Centre Hubertine Auclert (2016). *Synthèse de l'étude : le cybersexisme chez les adolescent-e-s (12-15 ans) : étude sociologique dans les établissements franciliens de la 5e à la 2nde*. <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/outil/etude-le-cybersexisme-chez-les-adolescent-e-s-12-15-ans-etude-sociologique-dans-les>
- Chapuis, A. (2020). L'espace pour appréhender les inégalités filles-garçons dans la cour de récréation. Réflexions autour d'une formation d'enseignant.e.s. *Revue GEF* (4), 86-95. <https://revuegef.org/article/55/lespace-pour-apprehender-les-inegalites-filles-garcons-dans-la-cour-de-recreation-reflexions-autour-dune-formation-denseignant-es>
- Clair, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesses*, 60(1), 67-78. <https://doi.org/10.3917/agora.060.0067>
- Couchot-Schiex S. & Moignard B. (2016). *Rapport de l'étude sur le cybersexisme*. Centre Hubertine Auclert, France.
- Couchot-Schiex, S. (2017). "Prendre sa place" : un contrôle social de genre exercé par les pairs dans un espace augmenté. *Éducation et sociétés*, 39(1), 153-168. <https://doi.org/10.3917/es.039.0153>
- Cousin, B. & Chauvin, S. (2010). La dimension symbolique du capital social: Les grands cercles et Rotary Clubs de Milan, *Sociétés Contemporaines*, 77, 111-117.
- Damian-Gaillard B., Montanola S. & Olivesi A. (2014). *L'assignation de genre dans les médias. Attentes, perturbations, reconfigurations*. Presses Universitaires de Rennes.
- Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? *Questions Vives*, 7(17), 37-52. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.988>
- De Singly, F. (2006). *Les adonassants*. Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : 1. Etat des lieux*. Paris : ESF.
- Devauchelle, B. (2013). Vie scolaire et numérique : quelle éducation dans les établissements ? *La revue de la vie scolaire, conseiller d'éducation*, 189.
- Dorlin, E. (2003). « Les putes sont des hommes comme les autres. ». *Raisons politiques*, 3(11), 117-132. <https://doi.org/10.3917/rai.011.0117>
- Ertzscheid, O. (2013). *Qu'est-ce que l'identité numérique ? Enjeux, outils, méthodologies*, Marseille, OpenEdition Press. <https://doi.org/10.4000/books.oep.405>.
- Fluckiger, C. (2007a), L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires, Sciences de l'Éducation, ENS de Cachan.
- Fluckiger, C. (2007b). L'évolution des formes de sociabilité juvénile reflétée dans la construction d'un réseau de blogs de collégiens. Doctoriales du GDR "TIC & Société". Marne-La-Vallée
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves, *Revue Française de Pédagogie*, 163, 51-61.
- Fluckiger, C. (2010) "Blogs et réseaux sociaux: outils de la construction identitaire adolescente?", *Diversité*, 162, 38-43.
- Granjon, F. (2009). Reconnaissance et exposition de soi sur le web 2.0. Article présenté à Médias 09: entre communautés et mobilités, Université Aix-Marseille 3.

- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 393–411. <https://doi.org/10.1177/1461444808089415>
- Mainsant, G. & Darley, M. (2014). Police du genre, *Genèses*, 4(97), 3-7.
- Martin, O. (2004). L'Internet des 10-20 ans: Une ressource pour une communication autonome. *Réseaux*, 123(1), 25-58.
- Martin, O. & Dagiral, E. (dir.), (2016). *L'ordinaire d'internet. Le web dans nos pratiques et relations sociales*, Paris, Armand Colin, coll. « Individu et Société ».
- Maruéjols, E. (2014). *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe*. Thèse de doctorat en géographie, Université Michel de Montaigne Bordeaux III, Bordeaux.
- Marwick, A. (2013) Gender, Sexuality and Social Media. In Senft, T. & Hunsinger, J. (eds), *The Social Media Handbook* (pp. 59-75). New York: Routledge.
- Mathieu, N.C. (1999). Bourdieu ou le pouvoir auto-hypnotique de la domination masculine, *Les Temps Modernes*, 604, 186-324.
- Mauger, G. (2006). Sur la violence symbolique. In Müller, H.-P & Sintomer, Y. (Ed.). *Pierre Bourdieu, théorie et pratique*. (pp. 84-100). Paris : Ed. La Découverte.
- Mercier, E. (2018). « Une vie ruinée » : humiliation, responsabilisation et moralisation dans les discours sur le partage (non) consentuel d'images intimes chez les jeunes. *Revue Jeunes et Société*, 3(1), 56-77.
- Merzeau, L. (2009). Présence numérique : les médiations de l'identité. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 1(1), 79-91. <https://doi.org/10.3917/enic.009.0079>
- Metton, C. (2004), « Les usages d'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile », *Réseaux*, 22(123), 59-84.
- Metton, C. (2010). L'autonomie relationnelle SMS, « chat » et messagerie instantanée. *Ethnologie française*, 40(1).
- Mosconi, N. (2010). Filles/garçons. Education à l'égalité ou transmission de stéréotypes sexistes ? *l'école et la ville*, 1(4), 1-12.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Éd. Autrement.
- Pasquier, D. & Jouët, J. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans. *Réseaux*, 92-93(1-2), 25-102.
- Pescott, C. (2020) « Dans la vraie vie aussi, j'aimerais bien porter un filtre » : les réseaux sociaux vus par les 8-12 ans. *The conversation*. <https://theconversation.com/dans-la-vraie-vie-aussi-jaimerais-bien-porter-un-filtre-les-reseaux-sociaux-vus-par-les-8-12-ans-151790>
- Pierre, J. (2013). *Le cadre privatif : des données aux contextes. Approche interdimensionnelle des enjeux de médiation de la vie privée*. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication. Grenoble: Université de Grenoble.
- Renold, E. (2000). 'Coming out': Gender, (hetero)sexuality and the primary school. *Gender and Education*, 12(3), 309-326. <https://doi.org/10.1080/713668299>
- Stassin, B. & Simonnot, B. (2018). Traces numériques et lutte contre la cyberviolence scolaire. In Zlitni, S. & Liénard, F. (dir.) *Actes du 5ème colloque international « Réseaux sociaux, traces numériques et communication électronique »*, Le Havre, 6-8 juin 2018, 309-318.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Social Consequences of the Internet for Adolescents : A Decade of Research, *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 1–5.
- Welzer-Lang D. (2002). Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France, *VEI enjeux, villes, école, intégration*, 10-32.
- Wotanis, L. & McMillan L. (2014), « Performing gender on YouTube », in *Feminist Media Studies*, vol. 14, no 6, p. 912-928.



# Entre norme et subversion : (re)constructions du genre à l'école

Jamile Guimarães, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo

Cristiane da Silva Cabral, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo

© Publié en 2021 par la Revue GEF, numéro 5, [www.revuegef.org](http://www.revuegef.org)

## Pour citer cet article

GUIMARÃES, J. & DA SILVA CABRAL, C. (2021). Entre norme et subversion : (re)constructions du genre à l'école. *Revue GEF* (5), 77-87. Repéré à <https://revuegef.org>

## Résumé

Cet article présente une analyse de la manière dont les adolescentes, âgées de 11 à 15 ans, négocient des performances et des identités de genre sur une toile de fond faite de régulation morale exercée au quotidien par leurs pairs et par les agents institutionnel·les. L'enquête ethnographique a été réalisée dans deux écoles publiques brésiliennes, dans les métropoles de São Paulo et de Salvador. Nous avons observé l'influence des spécificités contextuelles et des approches disciplinaires sur les relations et les interactions entre collégien·nes, renforçant ou assouplissant les normes traditionnelles liées aux comportements féminins. La construction de la catégorie d'adolescente repose sur des jeux de différences et d'oppositions qui conduisent à l'assimilation de normes et d'attentes culturelles de genre, mais également à la remise en cause et à l'attribution de sens nouveaux aux valeurs et attributs socialement associé·es au féminin et au masculin.

**Mots clés :** genre ; sexualité ; socialisation ; identité ; adolescence féminine

## 1. Introduction

Dans la sphère culturelle contemporaine, la négociation des identités de genre se joue dans des interactions complexes. En associant discours, valeurs et symboles dissonants – comme la libération et la morale, l'équité et la répression –, les cultures juvéniles, les pratiques de genre et les sexualités deviennent un terrain de disputes, un espace de résistances et de subversions (Nayak & Kehily, 2013 ; Bragg, Renold, Ringrose & Jackson, 2018).

Dans le cadre scolaire, le processus de construction des identités de genre va au-delà de la socialisation promue par les agents institutionnel·les, traduisant un travail continu de négociation des frontières symboliques, sociales et matérielles entre pairs. Les groupes de pairs dessinent un contexte structuré par des dynamiques de pouvoir reposant sur des régimes de surveillance des comportements. La toile de fond de la régulation morale compte des processus de rivalité et de dispute donnant lieu à la caractérisation et à la hiérarchisation des sujets et des groupes, qui tissent différents types de relations entre jeunes (Pereira, 2012 ; Fjaer, Pedersen & Sandberg, 2015 ; Miller, 2016). Or, les critères de reconnaissance sociale sont délimités par les discours régulateurs de la sexualité, de l'apparence et du comportement (Sales & Paraíso, 2013 ; Guimarães, 2019).

Chez les adolescentes, les pratiques d'intimidation, telles la stigmatisation (médisances, insultes) et l'exclusion sociale, sont centrées sur la manière dont les sujets se présentent (ou sur ce qu'ils représentent) dans le milieu social et sur ce que signifie le fait d'occuper une position méprisée (Miller, 2016 ; Guimarães, 2018). C'est alors l'image de la personne qui est en jeu, le socle de son appréciation sociale :

sa réputation. La diffamation morale est ici comprise comme faisant partie d'un ensemble complexe de pressions, d'attentes et de contraintes sociales et institutionnelles qui composent la rigide structure régulatrice du genre, que Butler (1990) appelle matrice hétérosexuelle. Les histoires de conflit vont au-delà de la motivation en elle-même, évoquant explicitement « des images qui dessinent les contours des rôles » de la féminité, de l'adolescence, du pouvoir, de la conformité, de la transgression et de l'inégalité (Gregori, 1993, p. 164). Ces histoires engendrent des espaces de contrôle dans lesquels la pédagogie moralisatrice constitue un « champ de mines normatif », à l'intérieur duquel les jeunes femmes doivent naviguer sous l'exigence d'une « autosurveillance continue, [d'] une gestion des impressions et [d'] un complément de manœuvres défensives et offensives » (Bay-Cheng, 2015, p. 286). En observant la construction quotidienne de ce phénomène, notre objectif est de mettre en lumière les éléments situationnels et culturellement contextualisés qui bercent la construction des identités de genre des adolescentes.

## 2. Méthodologie

Cet article est le fruit d'une étude ethnographique menée en 2014 et 2015 dans deux écoles publiques brésiliennes auprès de filles âgées de 11 à 15 ans, sur le rôle du *bullying* dans la construction des identités de genre. Durant un semestre, nous avons observé une école se trouvant dans la ville de São Paulo. Au total, le nombre d'élèves était de 285, parmi lesquelles 149 filles. La période suivante a été passée dans un collège de Salvador, comptant 422 élèves le matin, dont 238 filles, et 289 l'après-midi, dont 154 jeunes filles.

Ces écoles se caractérisaient alors par un passé récent de violences physiques parmi les filles<sup>1</sup>. La présence du narcotrafic et de la criminalité dans leurs quartiers faisait de la violence un élément organisateur du quotidien. Les recherches sur les femmes de milieu populaire ont suggéré un modèle de féminité se référant au courage (Fonseca, 2004 ; Magalhães, Araújo & Schemes, 2013). Dans cette lignée, les expressions comme « la loi des plus fort-es » sont ici appréhendées en tant que mécanismes de socialisation juvénile régissant les interactions entre pairs dans ces contextes (Cordeiro, Barbosa Filho, Santos, Oliveira & Araújo, 2010 ; Rubi, 2017).

L'observation participante a été menée dans les salles de classe, les couloirs, la cour et la salle des professeur·es. L'immersion sur le terrain a permis la production de données, notamment en assistant aux dialogues et aux conversations avec les sujets (élèves et agents institutionnel·les). Au-delà des conversations informelles, des entretiens ont été faits avec les adolescentes – cinq à São Paulo et onze à Salvador – afin de mieux comprendre les situations qui ont eu lieu et les points de vue présentés par certaines jeunes filles. Afin d'avoir une vision relationnelle des questions de genre, des entretiens ont aussi été réalisés avec certains jeunes hommes (6), des directeurs, des surveillantes et des professeur·es.

Les pratiques de *bullying* en cours dans les groupes étudiés ne s'appuyaient ni sur la catégorie de race/couleur ni sur celle d'homo/hétérosexualité. C'est pourquoi l'approche méthodologique adoptée ici se focalise sur les seuls éléments contextuels à partir desquels la sexualité et l'identité de genre des filles hétérosexuelles se constituent. Les filles se distinguent les unes des autres par le biais de jugements s'appuyant sur l'évaluation des *performances* hétérosexuelles.

La lecture minutieuse des notes de terrain, des transcriptions des conversations et des entretiens s'est focalisée sur les références aux différences, ressemblances et inégalités entre filles et entre groupes, sur la base des concepts du féminin et du masculin. L'objectif était d'identifier les catégories que les adolescent·es mobilisent pour parler des « filles », du genre et de la sexualité. De même, une attention particulière a été accordée aux éléments situationnels et contextuels qui conditionnent la direction que prennent les processus de construction du genre, en termes de disponibilité (ou non) de ressources, de participation et de modèles de référence.

---

<sup>1</sup> D'après les directeurs, des réunions avec les parents et les adolescent·es, des exposés sur la sexualité et le genre (à São Paulo) et le transfert des élèves violent·es (à Salvador et à São Paulo) ont été les stratégies mises en œuvre pour résoudre ces conflits.

### 3. Cas de figure, acteurs, actrices et relations : les positions du sujet parmi les différentes possibilités d'« être une fille »

Le système scolaire brésilien est très fragmenté. La majorité des jeunes appartenant au niveau socioéconomique le plus élevé sont inscrit·es dans des écoles privées. Il existe alors deux problèmes fondamentaux : la qualité de l'enseignement en général et les inégalités entre les différentes couches sociales. Beaucoup de jeunes des milieux populaires ont des trajectoires scolaires irrégulières, faites de divers échecs et abandons scolaires (temporaires ou définitifs) (Castro, 2009). La plupart des enseignant·es ont une vision négative de la jeunesse pauvre, associée à la marginalité et à l'idée que le faible investissement scolaire viendrait de limites propres aux élèves en question et à leur famille. Les déterminants d'origine sociale et familiale freinent alors l'« effet école » : des conditions physico-structurelles déficitaires, la faible qualification des professeur·es (en particulier à la périphérie des villes), un programme scolaire obsolète et non contextualisé, ainsi qu'un manque d'outils d'enseignement de d'apprentissage (Barbosa & Sant'Anna, 2010 ; Santos, Nascimento & Menezes, 2012). La valorisation de l'école comme un espace de sociabilité illustre, d'un côté, le manque de dialogue entre l'institution et les apprenant·es et, de l'autre, l'important décalage entre les pratiques culturelles juvéniles<sup>2</sup> et l'ordre scolaire (Pereira, 2016).

#### 3.1 C'est une fille bien ou pas ? L'inexorable tension de l'« être fille »

La réalisation d'ethnographies dans deux écoles a permis d'observer comment les spécificités contextuelles et la gestion disciplinaire influencent les relations et les interactions entre les élèves, pouvant assouplir et/ou renforcer l'évaluation des aspects normatifs et des modèles de conduite féminins et hétérosexuels.

L'école de São Paulo a un solide système de maintien de l'ordre. L'espace physique réduit, des salles de classe peu nombreuses et un groupe d'élèves assez réduit favorisent la mise en œuvre d'une surveillance stricte et constante. Même durant les récréations, les élèves n'ont pas de liberté d'action, du fait d'être sous le regard attentif des surveillantes, de la coordinatrice pédagogique et du directeur, stratégiquement situé·es dans chaque espace de sociabilité. Au début de chaque année scolaire, les élèves sont informé·es des règles de vie en commun, de discipline, de déplacement dans les espaces et des horaires d'entrée : « Ici, ils savent tout. Comme ils sont préparés, ça sert à rien de pleurer, ça sert à rien de se plaindre. Et il [le directeur] cède pas. Si la règle a été violée, c'est fini. Et c'est comme ça que ça doit être », avance la surveillante Eleonor.

Les surveillantes, Eleonor et Carmen, jouent un rôle essentiel dans ce fonctionnement, en contrôlant au quotidien les interactions entre élèves. Chacune d'elles – autonome dans la résolution des conflits les plus ordinaires et de moindre gravité – agit en première ligne dans la résolution des problèmes d'indiscipline et de microviolences en général. Elles adoptent cependant des postures différentes dans le traitement des élèves – différence basée sur leurs conceptions morales. Carmen mobilise des interventions plus évaluatives, avec des critiques relevant d'un ordre moral conservateur : elle fait des différences entre les filles les « plus correctes », avec lesquelles elle est plus permissive du fait de les considérer comme moralement irréprochables, et les « filles faciles » (« *atiradas* »), qu'elle a l'habitude de réprimander avec sévérité en raison de ses préjugés à leur égard. Eleonor, quant à elle, se montre plus ouverte et libérale, adoptant une posture d'écoute impliquant une relation plus fluide et plus proche avec les filles : elle échange des expériences, leur apporte de l'affection, leur donne des conseils et leur offre « une épaule sur laquelle se reposer ». Cette pratique d'écoute revête néanmoins une forme d'examen de conscience : ses remarques comptent des *vérités*, imputant à l'élève la reconnaissance de son comportement comme une erreur commise (« penser aux garçons » de façon précoce, « s'afficher » avec des jeunes hommes, aller à des *bailes funk*<sup>3</sup>), et ses conseils reposent sur des voies et des attitudes que les filles doivent adopter pour « se mettre en valeur ». Cette façon de convaincre renvoie à ce que Foucault (1976) conçoit comme une « pratique confessionnelle », visant à modifier les pratiques au travers d'un assujettissement de la

---

<sup>2</sup> Les transformations dans les manières d'être jeune ont progressivement déplacé le rôle de la scolarisation dans la construction sociale et discursive des jeunes vers les interactions entre les pairs, les nouvelles technologies et la culture de masse (Pereira, 2016).

<sup>3</sup> Ces fêtes sont généralement mal vues, comme des « lieux de débauche ».

subjectivité de celles et ceux amené·es à prendre conscience des défauts qu'elles et ils se cachent à elles-mêmes ou à eux-mêmes.

L'école a un projet pédagogique propre, mis en place par le directeur, définissant le dialogue et la disponibilité comme les bases de la relation professeur·e-élève. Dans les conversations, les professeur·es font montre d'une profonde connaissance des problèmes personnels de leurs élèves, de leurs histoires de vie, apportant un soutien continu et échangeant des expériences. Il convient toutefois de dissocier cette posture d'une vision du monde plus libérale : les conceptions traditionalistes de la féminité prédominent, ainsi que les réprimandes envers les filles considérées comme « problématiques », « vicieuses » ou « faciles » (« *atiradas* »). De même, le *modus operandi* des enseignant·es se révèle différencié : dans les cas d'indiscipline perturbant la classe, elles et ils tentent, de différentes manières, de résoudre cela de façon négociée avec les élèves, tandis que, lorsque les conflits concernent des comportements sexuels, les surveillantes en sont informées pour accompagner les élèves concerné·es au bureau du directeur. Lorsque les professeur·es ont été interrogé·es à ce sujet, certain·es d'entre elles/eux ont affirmé que cette distinction tient au niveau de sérieux et de gravité du comportement perturbateur dans les classes.

Il convient de souligner la figure impérieuse du directeur, Elias. Celui-ci utilise un langage jeune, et son bureau est toujours ouvert aux élèves. S'il n'adopte pas de punitions exemplaires, il exprime néanmoins l'autorité et inspire crainte et admiration. Outre les questions internes, le directeur vit dans le voisinage, assez réduit, et, du fait d'être largement connu, il a accès à des informations sur les activités personnelles (hors du cadre scolaire) – potentiellement répréhensibles – des élèves. Lors de l'entretien, il relate une conversation avec le père d'une élève – échange qui peut nous aider à comprendre la peur des filles à son égard :

Elias : Lundi, je discutais avec un père qui savait rien de sa fille, de ce qu'elle faisait, alors je lui ai dit « Vous savez que votre fille va aux *bailes funk* ? ».

Il dit : Elle est venue avec moi.

Elias : Mais je ne vous ai pas demandé si elle était venue avec vous. Je voudrais savoir si vous le saviez, parce que vous n'en parlez pas.

Et lui : Mais je sais pas quoi faire.

Elias : Vous savez pas quoi faire ? Vous devez le lui interdire.

Lui : Mais elle vit pas avec moi.

Elias : Mais quelqu'un doit le lui interdire. Vous êtes son père. Une jeune fille de 12 ans doit être commandée par quelqu'un. Vous savez ce qu'elle fait dans les *bailes funk* ? Comment elles y vont les filles ? Elles y vont sans culotte, elles y vont « préparées ».

Cet extrait montre que la surveillance du comportement des filles est bercée par des conceptions stéréotypées des éléments culturels de la jeunesse, comme le *baile funk* mentionné, que le directeur et les surveillantes décrivent constamment comme un danger pour le « bon » développement des filles, comme un espace dégradant pour les femmes, où le sexe est facile. Au cours des conversations, de nombreuses filles ont mentionné le *baile* comme un espace d'expression juvénile, répondant à leurs goûts personnels. Dès lors que les filles ont la permission, elles y vont, y compris celles qui n'apprécient pas ce style musical, car elles ont alors l'opportunité d'être avec leurs ami·es et d'autres personnes de leur âge, de façon plus libre, loin du regard des adultes.

Le contrôle imposé aux élèves donne lieu à un cadre clairement conservateur. Cela se traduit par une claire distanciation entre les corps des filles et ceux des garçons, avec une faible fluidité interactionnelle, ce qui accentue la frontière de genre. La répression morale infligée conditionne la vision de la fille « normale », associée à des qualités féminines idéalisées, comme être « calme », « éduquée » et « gentille ». Ces appréciations des comportements opèrent dans la reproduction et la naturalisation du caractère distinctif du genre et des choix institutionnels sur lesquels elles prennent appui. En demandant un réajustement de la position pour répondre à la critique émise, elles constituent un travail continu d'apprentissage des normes et des valeurs liées au genre.

Le directeur, la coordinatrice pédagogique et la surveillante Carmen utilisent souvent les mots « jeune fille » (« *mocinha* ») et « *lady* » pour faire référence au « bon » comportement des filles. L'agressivité,

l'indiscipline et une certaine lasciveté sont fortement condamnées. De ce fait, les filles cherchent à se prémunir d'éventuelles situations embarrassantes ou de l'étiquette d'« élèves problématiques ». Tel qu'observé par Youdell (2006), l'importance accordée à ce type de comportement renforce l'opposition constitutive de la féminité (bonne/mauvaise), limitant finalement les possibles façons d'être des adolescentes à ces représentations polarisées.

Ce binarisme se retrouve dans le discours des filles et des garçons, influençant leurs comportements selon les modes de féminité produits dans ce contexte. De manière générale, les filles adoptent un discours plus conservateur, centré sur le composant moral de la construction des asymétries entre elles. De fait, le lissage et la censure publique des actes et paroles qui sortent du modèle normatif féminin prévalent. De même, les jeunes hommes défendent largement un alignement des jeunes filles au modèle social idéalisé de la féminité, ce qui donne lieu à une forte imposition de comportements pudiques. Pour eux, les jeunes filles avec lesquelles « on peut se mettre en couple » doivent être « réservées, éduquées et délicates » – des critères qui rappellent les attributs socialement attribués à la bonne épouse.

La plupart du temps, les conflits entre filles sont motivés par une rivalité dans la compétition hétérosexuelle. L'intimidation dure plusieurs mois et se caractérise par l'isolement social progressif par le biais de commérages et de ruptures d'amitiés (Guimarães, 2018). Les histoires d'activité sexuelle excessive et précoce avec de multiples partenaires sont utilisées pour alimenter l'ordre social, en ayant pour effet de neutraliser les éventuelles situations de dépassement ou de démarcation sociale (Ringrose & Renold, 2010 ; Miller, 2016) : « Il y en a toujours une qui a quelque-chose de mieux que l'autre, et l'autre commence alors à critiquer... Les filles aiment se moquer, se donner des surnoms, parce qu'elles pensent que l'autre fait sa belle », dit Rita (12 ans).

La majorité des adolescentes se définissent comme des « filles normales ». L'une des caractéristiques normatives essentielles de la « fille normale » est d'être « sage et réservée ». L'adoption d'un comportement réservé et passif par les filles se révèle associée à la manière dont elles « doivent apparaître en public » : « C'est celle [la fille] qui fait rien. Elle arrive et elle préfère rester à sa place... elle s'assoit, elle reste dans son coin et se contente de discuter » (Paula, 11 ans). Nous pouvons voir ici la naturalisation des restrictions dans les mouvements et le langage corporel des filles en comparaison aux garçons. La prédominance d'une attitude d'attente renforce alors l'image de la femme féminine comme fragile et réservée (Pereira, 2012 ; Meenagh, 2017). La catégorie de « fille facile » (« *atirada* ») rend explicite l'opposition aux comportements et caractéristiques socialement admis-es comme féminin-es. La « fille facile » (« *atirada* ») est définie comme « une fille qui prend beaucoup de place », qui « passe son temps à courir, à envoyer des injures aux autres, qui se maquille beaucoup » (Carla, 11 ans). Les « filles faciles (*atiradas*), elles sont chaudes [sexuellement visibles], elles arrêtent pas de courir après les garçons » ; c'est pourquoi « elles sont mal vues » (Serena, 12 ans).

L'opposition entre les « femmes de maison » et les « femmes des rues » exprime la moralité sexuelle qui organise les codes moraux et le contexte socioaffectif des femmes et des hommes dans la société brésilienne. La « sexualité de maison » est engendrée par des règles et des conventions sociales relatives à la conduite supposée propre à la femme au foyer, à la mère de famille et à l'épouse respectable. En revanche, la « sexualité de rue » renvoie à la « dégénérescence » incarnée par la figure de la prostituée, objet de réprimandes – sociales et politiques – d'ordre disciplinaire, moral et sanitaire (Damatta, 1997 ; Rago, 2014).

Les restrictions que connaissent les adolescentes étudiées s'étendent à l'extérieur des murs de l'école : leur quartier, d'occupation récente, est à la périphérie et ne dispose pas d'équipements culturels ou de loisir ; leur école se trouve dans une zone assez isolée, sans espace pour se réunir. À la fin des cours, afin de prévenir les confrontations, le directeur et les surveillantes accompagnent l'entrée et la sortie des élèves à proximité de l'école, ce qui contribue à une dispersion rapide. Lorsque nous évoquons les parents et les loisirs, deux éléments étaient cités : la responsabilité de s'occuper des frères cadets et les obligations de

travail domestique<sup>4</sup> durant la semaine, lorsque leur mère est au travail. Cette routine est faite d'une sociabilité et de sorties le week-end peu fréquentes. Pour les adolescentes les plus âgées (de 14-15 ans), les loisirs se limitent aux sorties dans les centres commerciaux et les snack-bars de la rue avec les ami-es, une fois par semaine. Les plus jeunes, quant à elles, ont pour habitude de sortir accompagnées de leurs parents. De manière générale, les moments de sociabilité à l'école font partie du peu d'opportunités qu'elles ont d'être seules avec leurs amies et de profiter d'une certaine liberté.

Dans la mesure où la plupart des filles vivent dans des HLM, les espaces de circulation sont restreints à ces immeubles. La maison offrant peu d'options de loisir, les adolescentes s'y divertissent en allant sur les réseaux sociaux ou en regardant la télévision. Dans un sens large, leur quartier se trouve dans une zone périphérique, avec une offre de transports publics sommaire. Nombre d'adolescent-es ont affirmé n'avoir jamais été au centre-ville, l'endroit le plus éloigné où elles et ils sont allé-es étant une zone relativement proche des rues commerçantes à bas prix (*comércio popular*), mais se trouvant également à la périphérie.

### **3.2 Jeux de positionnements : (re)produire les discours, négocier les identités**

Si l'initiation sexuelle et l'affirmation de l'identité de genre sont des thèmes centraux pour les jeunes des deux écoles, les interactions quotidiennes sont différentes. À Salvador, la frontière entre la sociabilité à l'école et ses environs<sup>5</sup> est poreuse : se situant dans une zone de classe moyenne-haute, le voisinage offre aux filles diverses possibilités de divertissement, comme les snack-bars, les places, les centres commerciaux et les plages. Après les cours, les « moment[s] pour pouvoir être jeune » sont réguliers et très valorisés du fait de permettre d'être à l'aise entre filles (y compris pour les filles les plus jeunes). Elles s'achètent de l'eau de coco, des sodas ou des boissons alcoolisées, ainsi que des encas au supermarché le plus proche de l'école et se retrouvent pour discuter et/ou pour flirter sur une place ou une plage.

Bien que pauvres, leurs quartiers de résidence sont anciens, comptant avec une solide infrastructure de services et d'équipements culturels. La proximité avec la zone la plus centrale de la ville élargit également la circulation spatiale et le champ des plaisirs. Beaucoup d'entre elles se déplacent seules ou en groupe pour aller à l'école ou se promener, faisant preuve d'une certaine autonomie.

À l'école, les élèves bénéficient d'une certaine liberté d'action et d'expression. La direction a adopté une relation basée sur le dialogue et une posture plus indulgente, non seulement dans la résolution des conflits, mais aussi et surtout dans la compréhension de l'être adolescent dans ses questions existentielles. C'est là ce que démontre les propos du directeur, Matias : « J'essaie de dialoguer, d'écouter, de comprendre, j'appelle la famille, on va partager, on va mettre en place les moyens pour que [l'élève] change. Certains élèves qui viennent ici, il suffit de les prendre dans les bras, de dialoguer et il se mettent à pleurer ».

Lors des conversations avec les professeur-es, les critiques quant à un manque de rigueur et de respect des sanctions par la direction sont fréquentes, considérant la résolution des cas comme inefficace du fait d'être « très favorable aux élèves ». Elles et ils se sentent d'ailleurs limité-es par la pratique d'écoute des élèves qui doivent essayer de résoudre le conflit conjointement avec la ou le professeur-e.

La différence dans le traitement des élèves se retrouve également dans l'accès les un-es aux autres et dans les relations tissées entre elles, eux, les professeur-es et la direction. Pour autant, les enseignant-es traitent les expressions d'une sexualité comme des cas d'indiscipline. Les répressions verbales et les envois chez le directeur sont fréquent-es. Cependant, ces questions n'impliquent généralement pas l'adoption de mesures disciplinaires par la direction qui se concentre sur la prévention de la violence. Si Matias juge « certaines attitudes excessives », il considère l'affirmation sexuelle des filles comme un fait culturel que l'institution scolaire doit apprendre à intégrer. Lorsque des faits sont rapportés, ils sont suivis d'un conseil pour les adolescentes afin qu'elles tentent d'établir une relation plus ouverte avec leur mère, en partageant avec elle leurs doutes et leurs expériences en vue d'un développement sexuel plus sain.

---

<sup>4</sup> Les activités occupées par les filles s'inscrivent dans la division du travail parental par genre, promouvant les inégalités d'accès et de droit dans l'ordre familial, dès lors qu'elles s'opposent à une participation sporadique des garçons (Senkevics & Carvalho, 2015).

<sup>5</sup> L'école de Salvador accueille essentiellement des communautés pauvres des environs.

Le contrôle exercé sur le comportement des filles est aussi lié à la distance interpersonnelle entre professeur·es et élèves. Démotivé·es par la précarisation des conditions de travail dans la fonction publique et ne croyant guère aux élèves, plusieurs des enseignant·es sont régulièrement absent·es. Les élèves restent dans la salle, puis se dispersent et circulent librement dans l'école. Elles et ils manquent d'ailleurs régulièrement les cours ou en sortent temporairement et passent beaucoup de temps dans la cour. Les surveillantes, elles aussi démotivées, sont des employées rattachées à des entreprises qui les payent constamment en retard, au point de passer plusieurs mois sans percevoir de salaire. Elles n'exercent donc pas de contrôle assidu, se contentant d'observer les interactions entre les élèves.

Pour résumer, la discipline scolaire oscille entre restriction, absence de règles (notamment) et agissements plus libéraux, offrant aux élèves l'occasion de tisser des relations de proximité et d'avoir un comportement sexuel plus ouvert. Dans cette perspective, la sexualité est traitée de manière plus légère, davantage articulée à sa dimension ludique et de pouvoir d'expression.

Les normes d'étiquette féminine mentionnées par les jeunes hommes de São Paulo n'ont pas été mentionnées par ceux de Salvador, qui évoquent plutôt les contraintes en termes de sexualité. Les interactions hétérosociales marquées par l'« amusement » (« *gaiatice* ») demandent plus de désinhibition de la part des filles et des garçons. Une apparence douce ou pure est ici perçue comme « fâcheuse » (« *chato* »), en ce qu'elle est associée à des difficultés à construire de « bonnes amitiés » et à « profiter » du moment. Dans ce cadre, les adolescentes ont davantage de possibilités de négocier divers types de comportement.

Comme à l'école de São Paulo, la majorité des adolescentes se voient comme « normales ». Les filles « normales » affirment leur conformité à un comportement féminin normatif, mais elles doivent également faire montre de ruse, d'assurance et de courage pour ne pas être étiquetées d'« idiots » (« *boba* »). La retenue est perçue comme un qualificatif potentiellement risqué dans un milieu où le conflit est une forme d'interaction sociale habituelle. Comme le dit Isabel, 13 ans, « réservée, jusqu'à un certain point ! Si quelque-chose se passe, tu dois t'en charger, sinon on te marche dessus ».

À Salvador, les différences de codes culturels de genre sont incarnées dans les catégories de « dévergondée » (« *foveira* »)<sup>6</sup> et de « posée » (« *plantada* »). Comme le précise Butler (1993), les catégories distribuent, identifient et produisent des pratiques qui divisent et indiquent des règles locales qui doivent être apprises. Dans ce sens, la désignation de « dévergondée » (« *foveira* ») est utilisée par les filles plus âgées pour faire référence aux plus jeunes qui « sont chaudes [avec un désir débridé]. Elles savent pas encore comment gérer ces choses-là [la sexualité]. Elles sont faciles (*atiradas*) et elles veulent chopper tout le monde » (Bethânia, 14 ans). En se prenant pour exemples, elles mentionnent leur empressement et leur enthousiasme à l'idée d'« essayer quelque-chose de nouveau ». De l'autre côté, les adolescentes les plus âgées se montrent plus conscientes des pressions sociales pour qu'elles deviennent « plus calmes et réservées », d'où leur auto-identification comme « posées » (« *plantadas* »). Le terme « posée » (« *plantada* ») renvoie à une attitude de conformité et de bon comportement associée au fait d'« être réfléchi » (« *tomar juízo* ») et mesurée.

À la différence de l'école de São Paulo, les jeunes filles de Salvador n'entrent pas en concurrence directe pour des partenaires amoureux. L'asymétrie sociale est ici définie par la dichotomie maturité-puérilité entre les filles les plus âgées (des classes de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>, correspondant à la tranche d'âge des 13-15 ans) et les plus jeunes (de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>, entre 11 et 12 ans). Tout au long de l'adolescence, la distinction sociale par l'âge inscrit les règles et les conventions morales de genre dans l'éventail du processus d'apprentissage. Tel que souligné par Tomasini (2013), cette phase de transition – qui culmine avec la « grande personne » – demande de créer un antagonisme permettant une différenciation vis-à-vis de cet·te Autre identifié·e

---

<sup>6</sup> « *Foveira* » (que l'on peut traduire en français par « dévergondée ») est un terme d'argot utilisé dans les classes populaires de Bahia pour faire référence aux femmes considérées comme vulgaires, attirant sexuellement l'attention et s'habillant de manière provocante. Ce mot renvoie à l'impureté, puisque la peau *foveira* est un effet de la desquamation, considérée comme le résultat d'un manque de soin de l'apparence.

comme un « Je » passé. Les filles « posées » (« *plantadas* ») ont l'habitude d'avoir recours aux « piques » (« *gastação* »), une façon de se moquer servant à intimider et à dévaloriser moralement les « dévergondées » (« *foveiras* »). Les remarques cinglantes mentionnent des « défauts » dans la façon de s'habiller, de parler et de se comporter des plus jeunes, principalement sur le « pantalon bien moulant... qui fait ressortir les fesses », la « chemise de l'uniforme [nouée] pour laisser apparaître le ventre » et la « démarche en se tortillant », mais aussi des caractéristiques physiques sortant du modèle de l'attractivité hétérosexuelle.

En guise de réponse, les filles les plus jeunes s'assument comme des « filles faciles » (« *atiradas* »), donnant un sens nouveau à cette position pour en faire une « qualité » personnelle et sociale, un signe de leur « indépendance ». Elles ont l'habitude de résumer la différence avec les filles « normales » par le fait de « ne pas avoir honte de se dévaloriser. Elles font ouvertement ce que celles qui sont toute réservées (*quietinhas*) font en douce (en cachette). C'est une question d'attitude », comme le formule Leonor (11 ans).

Ce discours vient préciser la tentative de dissocier la catégorie de « fille facile » (« *atirada* ») de l'attribut négatif d' « immature », tout en faisant valoir leur détermination à agir selon leur libre arbitre et leurs propres désirs. « Utiliser les garçons », « juste profiter, avoir des expériences », ce n'est pas seulement une façon d'expérimenter leur sexualité, mais aussi, dans une certaine mesure, de signifier l'exercice d'une autonomie dans un domaine où elles pourraient profiter d'un pouvoir. En tant que partie du *self*, la sexualité est conçue comme un parcours d'expériences relationnelles incorporant le sentiment, la connaissance et l'être (Tolman, 2005). De fait, ces jeunes filles ne montrent pas d'intérêt ou de volonté d'être de « bonnes » filles. Être considérées comme « sexy », « fortes » (« *valentona* »), et profiter d'un pouvoir de commandement leur semble plus tangible et attrayant.

Ce positionnement nous montre que les filles dites de statut inférieur ne cherchent pas uniquement à s'adapter aux systèmes de sens établis par la classe socialement prépondérante. En considérant que les discours dominants sur la sexualité des filles sont basés sur la moralité, sur la peur de tomber enceinte et sur celle de contracter des maladies sexuellement transmissibles, la non-acceptation d'une place restreinte et déterminée par les normes de genre, ainsi que la construction d'un sentiment de soi comme sexuelle, sont d'une grande importance dans la construction des féminités.

L'engagement dans des processus plus complexes de modification des relations de pouvoir dominantes dans ce microcosme va plus loin avec le groupe qui s'appelle « les évoluées ». Les « évoluées » affirment que « le monde a changé », et « les filles aussi sont en train de changer ». Cette phrase annonce la contestation des valeurs et des caractéristiques liées à la féminité traditionnelle. Ces filles mettent en avant le fait de prendre « l'initiative » et d' « avoir une place ». Comme le dit Adriana (14 ans) : « Les filles se disent "maintenant, je vais faire ce que je veux, je peux le faire, je vais à l'école, je suis une bonne élève. Je vais revendiquer, je vais choper [être avec des garçons], je vais m'amuser". Moi aussi j'aime bien penser comme ça ». Plusieurs auteures ont montré comment la dissociation des femmes jeunes des pratiques produisant de la passivité, de la soumission et de la superficialité a recréé le féminin dans les relations sociales de pouvoir. La « modernisation » du genre apparaît comme partie d'un processus culturel de repositionnement de la féminité idéalisée à partir d'attributs comme l'assurance, l'autonomie et la liberté individuelle (Harris, 2004 ; McRobbie, 2009 ; Budgeon, 2014).

Le groupe des filles « évoluées » se décrit par une façon d'être s'appuyant sur les avancées en termes de participation sociale des femmes dans la société contemporaine. « Il s'agit de pouvoir faire ce que les garçons font » (Sofia, 12 ans). La reconnaissance des inégalités de genre vécues au quotidien façonne un système de classification alternatif dans lequel la distinction et la reconnaissance sociales ne reposent pas sur la désignation des filles comme « bonnes » ou « mauvaises », mais sur les personnes capables d'incarner (ou non) des symboles et des aptitudes socialement valorisées, comme le pouvoir, l'activité, la force, etc. L'extrait d'entretien avec Lucília (12 ans) résume ce point de vue, qu'elle interprète comme une « fille auteure (*autoral*) » :

Lucília : Je trouve ça intéressant, cette capacité qu'on a à faire des choses que normalement les filles font pas... Je trouve vraiment que c'est injuste que les filles n'aient pas leur place.

Je suis critique, je suis qui je suis, j'ai pas honte, j'ai pas peur [...] On est au 21<sup>ème</sup> siècle et je pense que c'est le moment que tout le monde accepte l'attitude des femmes.

Jamile : C'est un changement du coup ?

Lucília : C'est une ouverture, une opportunité que ma mère a eue et ma grand-mère non. Et maintenant moi j'ai cette ouverture...

À l'instar des participantes à la recherche de Budgeon (2001), les négociations discursives entreprises par ces adolescentes visent à confronter la manière dont les filles sont spécifiquement situées selon les discours de genre hétéronormatifs. Il ne s'agit pas de résumer (ou de réduire) le droit des femmes à l'égalité, à une sexualité active, mais d'entrevoir une *posture active* comme manière de revendiquer la levée des contraintes préexistantes qui limitent leurs opportunités de vie.

Il convient de souligner la montée de la morale conservatrice dans le contexte sociopolitique national et international (Corrêa & Kalil, 2020), notamment durant la dernière décennie. Au Brésil, plusieurs exemples témoignent de ce virage conservateur, qui s'est tout particulièrement accentué avec l'élection d'un président ultraconservateur qui, dès le premier jour de son mandat, en 2019, a institué un ministère de la Femme, de la Famille et des Droits humains. La croisade anti-genre et la percée du conservatisme moral et religieux dans les institutions publiques ont toutefois commencé au Brésil avant la dernière élection présidentielle. Par exemple, en 2014, le Plan national de l'éducation (PNE)<sup>7</sup>, encore en vigueur aujourd'hui, a été approuvé. Dans celui-ci, les termes « genre » et « orientation sexuelle » ont été supprimés, en réponse aux luttes des groupes religieux et politiques (ultra)conservateurs pour combattre les avancées politiques, légales et institutionnelles en termes de droits sexuels et reproductifs (Brandão & Lopes, 2018). La panique morale autour de l'« idéologie de genre » renforce probablement le manque, déjà existant, de débats solides sur le genre et la sexualité dans les écoles (Borges & Borges, 2018). Comme révélé dans d'autres études, les deux écoles continuent d'aborder la sexualité dans une perspective du risque d'infections sexuellement transmissibles et de grossesse précoce. Bien qu'en 1997 les Paramètres nationaux du Programme Scolaire<sup>8</sup> aient défini un travail transversal d'éducation sexuelle (dans toutes les disciplines), l'accent reste mis sur les aspects biologiques et reproductifs, avec l'enseignement du corps humain dans les cours de « biologie » (Palma, Piason, Manso & Strey, 2015 ; Guimarães, 2019).

#### 4. Conclusion

Les positions des filles en tant que sujets nous ont montré l'agentivité des adolescentes dans le spectre des possibilités contextuelles qui façonnent les expériences de construction de l'identité de genre. Donner à voir les prismes de l'agentivité dans l'intériorisation des normes sociales met objectivement en lumière ce processus de socialisation comme dynamique du fait d'une expression plus importante de la subjectivité des filles, avec l'élaboration de performances et la capacité à donner un sens nouveau aux discours et pratiques hétérosexuelles. Ainsi, d'un côté, les positionnements sont nécessairement liés au fait d'avoir ou non du pouvoir dans une construction hiérarchique du genre, tandis que, d'un autre côté, ils mettent en évidence les relations complexes d'adhésion, de résistance et de manipulation des modèles de féminité (et de masculinité) à partir desquels les performances de genre sont construites.

Le caractère central de la réputation sexuelle ne fournit pas seulement des étiquettes descriptives, mais invite aussi les filles à regarder et à comprendre le monde social d'une certaine façon. La classification/étiquetage apparaît comme un élément important de la construction de performances et d'identités de genre, en ce qu'elle rend intelligibles les attentes culturelles et les normes de genre dans les interactions quotidiennes. L'affrontement discursif entre des catégories antagoniques se révèle essentiel à l'affichage (et à la résistance) des identités, à la mise en évidence des postures morales : qui elles sont et en quoi elles croient. Ce travail de production de frontières vise à conférer une légitimité sociale à une manière déterminée d'être une fille, par la normalisation de certaines conceptions de ce qu'est un comportement *correct*.

---

<sup>7</sup> Loi n° 13.005 du 25 juin 2014. Approbation du Plan national de l'éducation (PNE) et d'autres mesures. Disponible en ligne sur : <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>.

<sup>8</sup> Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF.

## Références

- Barbosa, M. L. & Sant'Anna, M. J. (2010). O espaço urbano na escola: efeitos sobre a distribuição da qualidade. *Sociologia da Educação*, 1, 40-70.
- Bay-Cheng, L. (2015). The agency line: a neoliberal metric for appraising young women's sexuality. *Sex Roles*, 73(7-8), 279-291.
- Borges, R. O. & Borges, Z. N. (2018). Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230039.
- Bragg, S., Renold, E., Ringrose, J. & Jackson, C. (2018). « More than boy, girl, male, female »: exploring young people's views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sex Education*, 18(4), 420-434.
- Brandão, E. & Lopes, R. (2018). « Não é competência do professor ser sexólogo »: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 18(1), 100-123.
- Budgeon, S. (2001). Emergent feminist(?) identities: young women and the practice of micropolitics. *European Journal of Women's Studies*, 8(1), 7-28.
- Budgeon, S. (2014). The dynamics of gender hegemony: femininities, masculinities and social change. *Sociology*, 48(2), 317-334.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of « sex »*. New York : Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York : Routledge.
- Castro, J. A. (2009). Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educação & Sociedade*, 30(108), 673-697.
- Cordeiro, R., Barbosa Filho, E., Santos, G. M., Oliveira, L. & Araújo, R. (2010). Meninas de moral: experiências socioeducativas em um bairro popular do Recife. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 188-199.
- Corrêa, S. & Kalil, I. (2020). *Políticas antigênero em América Latina: Brasil*. Rio de Janeiro : Observatorio de Sexualidad y Política/ABIA.
- DaMatta, R. (1997). *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro : Rocco.
- Fjaer, E., Pedersen, W. & Sandberg, S. (2015). « I'm not one of those girls »: boundary-work and the sexual double standard in a liberal hookup context. *Gender & Society*, 29(6), 960-981.
- Fonseca, C. (2004). *Família, fofoca e honra: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre : Editora da UFRGS.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. I. La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Guimarães, J. (2018). Dinâmicas interacionais do bullying entre meninas: explorando as tramas do aprendizado de gênero. *ex aequo*, 38, 167-182.
- Guimarães, J. (2019). « As meninas hoje tão muito soltas »: os discursos institucionais que fundamentam o processo de regulação moral. *Pro-Posições*, 30, e20170105.
- Gregori, M. F. (1993). *Cenas e queixas: um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista*. São Paulo : Paz e Terra/ANPOCS.
- Harris, A. (Ed.). (2004). *All about the girl: culture, power and identity*. New York : Routledge.
- McRobbie, A. (2009). *The aftermath of feminism: gender, culture and social change*. London : Sage.
- Magalhães, M., Araújo, D. & Schemes, C. (2013). Queixosas e valentes: as mulheres e a visibilidade da violência cotidiana. *Revista Estudos Feministas*, 21(3), 839-859.
- Meenagh, J. (2017). Breaking up and hooking up: a young woman's experience of « sexual empowerment ». *Feminism & Psychology*, 27(4), 447-464.
- Miller, S. (2016). How you bully a girl: sexual drama and the negotiation of gendered sexuality in high school. *Gender & Society*, 30(5), 721-744.
- Nayak, A. & Kehily, M. J. (2013). *Gender, youth and culture: young masculinities and femininities*. Basingstoke : Palgrave.
- Palma, Y., Piason, A., Manso, A. & Strey, M. N. (2015). Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. *Temas em Psicologia*, 23(3), 727-738.
- Pereira, A. (2016). Outros ritmos em escolas da periferia de São Paulo. *Educação & Realidade*, 41(1), 217-237.
- Pereira, M. (2012). *Fazendo gênero no recreio: a negociação do gênero em espaço escolar*. Lisboa : ICS.
- Rago, M. (2014). *Do cabaré ao lar: utopia da cidade disciplinar - Brasil 1890-1930*. São Paulo : Terra e

Paz.

Sales, S. & Paraíso, M. (2013). O jovem macho e a jovem difícil: governo da sexualidade no currículo. *Educação & Realidade*, 38(2), 603-625.

Santos, R., Nascimento, M. A. & Menezes, J. (2012). Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 289-300.

Ringrose, J. & Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573-596.

Rubi, S. (2017). Des filles et des quartiers : regard sociologique sur les conduites déviantes des adolescentes des territoires marginalisés. In C. Guérandel & E. Marlière (Ed.), *Jeunes filles et jeunes garçons dans les quartiers populaires urbains* (pp. 129-146). Rennes : PUS.

Senkevics, A. & Carvalho, M. P. (2015). Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. *Cadernos de Pesquisa*, 45(158), 944-968.

Tolman, D. (2005). *Dilemmas of desire: teenage girls talk about sexuality*. Cambridge : Harvard University Press.

Tomasini, M. (2013). Hacerse el malo: interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 15, 86-112.

Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves*. Dordrecht : Springer.



# Étude comparative d'un type de conduites à risque selon le genre. Le cas des jeux dits dangereux chez les adolescents et les adolescentes

Thibaut Hébert, Université de Lille, INSPE Académie de Lille Hauts de France, Laboratoire Recifes - CIREL, EA 4354

Mickaël Vigne, Université de Lille, INSPE Académie de Lille Hauts de France, Laboratoire Recifes - CIREL, EA 4354

Benoît Maréchaux, Membre du Groupe Académique pour le Climat Scolaire de Lille

© Publié en 2021 par la Revue GEF, numéro 5, [www.revuegef.org](http://www.revuegef.org)

## Pour citer cet article

HÉBERT, T., VIGNE, M. & MARÉCHAUX, B. (2021). Étude comparative d'un type de conduites à risque selon le genre. Le cas des jeux dits dangereux chez les adolescents et les adolescentes. *Revue GEF* (5), 88-99. Repéré à <https://revuegef.org>

## Résumé

L'objet de cet article est d'étudier les jeux dangereux selon le genre dans une quête de compréhension et de prévention de ce type de conduite à risque. Sur les 8 010 collégien.ne.s interrogé.e.s (4076 garçons et 3934 filles), nous avons analysé les 2711 élèves ayant déclaré avoir pratiqué au moins une fois un jeu dangereux. Les résultats révèlent en premier lieu que les filles pratiquent autant que les garçons les jeux dangereux, quel que soit le type de jeu. En second lieu, l'entrée dans la pratique et la durabilité de l'engagement constituent des marqueurs distinctifs entre les garçons et les filles. Enfin, des lieux de pratique différents entre les garçons et les filles ont été identifiés, les filles, à l'inverse des garçons, préférant les espaces de socialisation aux espaces interstitiels. Par conséquent, cette recherche vient confirmer que les modalités concrètes de réalisation de ces jeux distinguent filles et garçons et ressortent du genre.

**Mots clés :** jeux dangereux ; conduites à risque ; filles ; garçons

## 1. Introduction

Dans une société postmoderne<sup>1</sup> qui apparaît de plus en plus surveillée (Foucault, 1975), contrôlée (Deleuze, 1990), aseptisée et hygiénisée (Maffesoli, 1976, 2007), les conduites à risque se sont paradoxalement développées à tel point qu'elles sont devenues des « folies sociétales saines » (Rabot, 2011). Dans ce contexte de mise en tension entre prudence et risque, entre sécurité et insécurité (Le Breton, 2010), les adolescent.e.s se trouvent en première ligne. En effet, si l'on se réfère aux données de l'OMS (2018) ou de l'INSEE (2013), les conduites à risque sont significativement pratiquées durant cette période de « dépouillement, d'arrachement à l'enfance et simultanément de reconstruction de soi, d'investissements de nouveaux objets » (Le Breton, 2005, p. 87). En d'autres termes, les conduites à risque sont indissociables de cette « zone de turbulence » traversée par l'adolescent (Dolto, 1989 ; Le Breton, 2005).

---

<sup>1</sup> En sociologie, la société postmoderne marque un « continuum hyperbolique » du modernisme (Bruna, Ducray & Montargot, 2017, p. 66). Le modernisme, incarné par les l'Esprit des Lumières, les sciences et la raison a engendré, selon Lyotard (1979), l'accélération du temps, la contraction de l'espace, ainsi que l'exigence de liberté individuelle. Au final, cette époque postmoderne s'illustre par la fragmentation de notre société et la victoire de l'individualisme.

La littérature scientifique internationale est d'ailleurs florissante sur cette question. Elle permet en premier lieu d'identifier différentes conduites à risque privilégiées par les adolescent.e.s comme les troubles alimentaires (anorexie, boulimie), la vitesse, la consommation de drogues et d'alcools, les comportements antisociaux, les rapports sexuels non protégés, les tentatives de suicide ou encore les jeux dangereux. Nous savons que les accidents, notamment de scooter, constituent la première cause de mortalité chez les adolescents (Huraut, 2014). Elle fait état en second lieu de pratiques différenciées selon le sexe. D'une part, les pratiques à risque sont davantage l'apanage des garçons plutôt que des filles (Peretti-Watel, 2002). D'autre part, elles prennent des formes différentes selon le genre. « Les filles usent souvent de psychotropes, elles fument et recourent aux drogues, elles tendent aujourd'hui à s'alcooliser davantage, à céder à une recherche répétée d'ivresse (...) Les filles sont sujettes à des troubles alimentaires (Le Breton, 2002, p. 42). Quant aux garçons, ils s'orientent vers des pratiques plus risquées, plus radicales de mise en danger de leur intégrité physique (Coppens & Gentry, 1991 ; Morrongiello, Dawber, 1999, Le Breton, 2002). Ainsi, 20% des garçons âgés de 15 à 25 ans déclaraient en 2000 avoir pris des risques pour le plaisir dans les trente derniers jours contre seulement 10% des filles interrogées (Peretti-Watel, 2002). Par ailleurs, en complément des propos de Huraut suscités, Le Breton (2002, p. 41) constatait déjà à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle que les garçons étaient davantage concernés que les filles « par les conséquences de leurs conduites dangereuses avec une nette surmortalité ». Pour illustration, les filles font davantage de tentatives de suicide que les garçons mais le taux de mortalité est trois fois plus important chez ces derniers.

Pour résumer, les garçons s'orientent vers des pratiques qui leur permettent d'afficher leur virilité (vitesse et alcool, consommation de drogue, suicide, sports extrêmes, jeux dangereux, etc.). Leur objectif est alors de renforcer leur estime de soi et leur place au sein du groupe (Le Breton, 2007). Concernant les filles, nous sommes face à une souffrance davantage intériorisée où le corps est souvent maltraité. Dans une société où le poids est un marqueur social plus clivant pour les filles que les garçons (Darmon, 2006, p. 445), le corps des filles, contraint d'apparaître selon les normes féminines en vigueur, sert à exprimer et amortir cette souffrance et souvent secrètement (scarifications, anorexie, etc.). En somme, « là où le souci de la fille est plutôt d'être « unique », celui du garçon est d'être le meilleur » (Le Breton, 2007, p. 61). En voie de conséquences, les conduites à risque seraient fortement corrélées au genre.

Dans ce cadre, des recherches évoquent une approche différenciée des jeux dangereux selon le sexe. Peu nombreuses, elles ont néanmoins le mérite de nous interpeller sur l'impact du genre sur la mise en pratique de ce type de conduites à risque. Que disent ces travaux ? En premier lieu, sur les 20% d'enfants déclarant avoir pratiqué au moins une fois un jeu dangereux, nous savons que les garçons s'y adonnent davantage que les filles (Le Breton, 2015 ; Vigne, 2015). C'est particulièrement vrai pour les jeux de défi puisque les filles sont davantage cantonnées à un rôle de spectatrice (Le Breton, 2015). À l'inverse, pour l'exercice des jeux de non-oxygénation, les filles semblent pratiquer autant que les garçons (Vigne, Hébert, 2018). En second lieu, une étude américaine (Toblin et al., 2008) a montré que le taux de mortalité lors de la pratique des jeux d'étranglement était significativement supérieur chez les garçons (86,6%). Enfin, si l'activité sexuelle et la consommation de drogues sont significativement associées à la participation des jeux d'asphyxie tant chez les filles que chez les garçons (Ramowski & al., 2012), ces derniers se mettent très majoritairement en scène sur internet et contribuent à normaliser et diffuser ce type de comportements (Linkletter, Gordon & Dooley, 2009). Au final, cette revue de littérature, certes peu exhaustive, laisse entrevoir une approche des jeux dangereux différenciée entre les garçons et les filles.

Par conséquent, cet article propose d'étudier un type de pratique à risque des adolescentes et des adolescents, les jeux dangereux, durant la période du collège. Autrement dit, y a-t-il une dimension genrée dans la pratique des jeux dangereux ? Les garçons pratiquent-ils davantage que les filles comme le suggère Le Breton (2015) et s'initient-ils à cette pratique plus précocement que les filles ? Face aux risques engendrés par ces jeux, les filles s'engagent-elles aussi durablement que les garçons dans cette pratique ? Enfin, des différences s'expriment-elles en fonction du genre selon le type de jeux (jeux d'asphyxie, jeux de défi) ou les lieux de pratique ?

Pour répondre à ces questions, nous avons mené une enquête en 2019 dans l'Académie de Lille auprès de 8 010 collégiens répartis dans 58 collèges effectuant leur scolarité de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> (4076 garçons et 3934 filles). Avant d'évoquer les modalités méthodologiques de cette recherche, d'en exposer les principaux résultats et d'en soumettre une discussion, il convient de définir les jeux dangereux.

## **2. Les jeux dangereux : un concept aux significations plurielles**

### ***2.1 Jeux dangereux ou jeux risqués ?***

S'il semble à première vue admis que les jeux dangereux se définissent comme des conduites à risque, à savoir « des comportements disparates, répétitifs ou uniques, mettant symboliquement ou réellement l'existence en danger » (Le Breton, 2014, p. 13), il paraît important de s'attarder sur les concepts de jeu, de danger et de risque afin de mieux cerner ces pratiques. Pour être plus clair : un jeu peut-il être dangereux ? Une représentation tenace laisserait à penser que ce concept constitue un oxymore. Reposant essentiellement sur le caractère ludique du jeu, il ne serait donc pas concevable de l'associer au danger. Pourtant, la définition du jeu proposée par Caillois (1958, pp. 42-43) permet d'apporter un élément de réponse contradictoire. Oui, « une activité libre, séparée, incertaine, improdutive, réglée et fictive » peut être dangereuse ou risquée. Convient-il alors de définir les concepts de risque et de danger afin de lever les dernières ambiguïtés. Autrement dit, devrions-nous parler de jeux dangereux ou de jeux risqués ? Le danger est défini comme « un ensemble de menaces, d'événements dommageables susceptibles de se produire si certaines conditions (conjonction de facteurs) sont réunies » (Routier & Soulé, 2010, en ligne). Le risque, quant à lui, renvoie à une manière de voir et percevoir le danger (Joffe, 2003). En d'autres termes, comme le soulignent fort justement Routier et Soulé (2010), il ne s'agit pas d'opposer ces deux notions mais de les imbriquer. Selon eux, elles « constituent, pour le sociologue, les deux faces d'une seule et même médaille, le danger ne pouvant être analysé indépendamment de la signification qu'il revêt pour un acteur. » (Routier & Soulé, 2010, en ligne). Prenons le jeu du foulard pour exemple. Dans le cas de la pratique seule, il peut être considéré de dangereux dans le sens où il met véritablement en jeu la vie de celle ou celui qui pratique. À l'inverse, dans le cas de la pratique collective, les dispositions mises en place (encadrement de la pratique, réanimation lors des pertes de connaissance) réduisent le risque mortel. Enfin, si les jeux dangereux font moins de dommages corporels que la pratique du rugby ou du football, ces activités sont à risque, même quand ce dernier est limité, car, comme le signale Collard (1998), la gravité des dommages corporels prédomine sur la fréquence des accidents.

### ***2.2 Une difficile catégorisation des jeux dangereux***

Définir et comprendre les jeux dangereux est donc une tâche ardue. En proposer une classification paraît tout aussi périlleux au vu de la multitude de nouveaux jeux dangereux recensés chaque année. La littérature scientifique (Michel, 2009 ; Vigne, 2015) s'accorde pourtant pour regrouper ces nombreuses pratiques sous trois principales catégories. Les jeux de non-oxygénation (JNO) permettent aux jeunes de jouer avec leur respiration, de tenter des expérimentations avec leur corps. Les jeux de défi (JDD) sont des activités que les jeunes pratiquent par défi afin d'impressionner leur entourage. Ils rappellent les jeux de l'Ilinx (Caillois, 1958, pp. 67-68) en reposant « sur la poursuite du vertige et consistent en une tentative de destruction, pour un instant, de la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide une panique voluptueuse ». Enfin, les jeux d'agression se caractérisent par l'usage de la brutalité, de la violence physique d'un individu ou d'un groupe d'individus à l'encontre d'une ou de plusieurs autres personnes. Parmi ces jeux d'agression, nous retrouvons ceux pratiqués de manière intentionnelle et ceux exercés sous la contrainte. Nous nous distinguerons en excluant les jeux d'agression contraints de cette classification. Si tous les jeux d'agression se fondent sur des interactions violentes, les jeux contraints, à l'inverse des jeux intentionnels ne reposent pas sur le consentement de tous les pratiquants. Or, pour qu'une activité soit qualifiée de jeu, ne faut-il pas qu'elle s'appuie sur des règles librement consenties par tous les acteurs (Huizinga, 1938) ? Arrêtons-nous sur deux exemples pour illustrer nos propos. Le premier est le jeu du petit pont massacreur. Cette pratique qui regroupe un groupe d'enfants volontaires a pour objectif de faire passer une canette ou un ballon entre les jambes d'un participant. Dans ce cas, le perdant est frappé par le reste du groupe. Dans cette activité, tous les participants ont choisi de jouer. Il s'agit donc d'un jeu d'agression intentionnel. Prenons maintenant l'exemple du jeu de la mort subite. Un groupe d'enfants désigne le matin une couleur au hasard. L'enfant qui porte le plus de vêtements de cette couleur sera humilié et frappé tout au long de la journée. Dans ce cas, l'élève violenté n'a pas donné son consentement. Par conséquent, cette pratique relève davantage du *school*

*bullying*. Il s'agit d'une « situation de violence qui peut durer et il est difficile pour l'enfant de se défendre » (Smith & Sharp, 1994). Par ailleurs, au regard de cette classification qui se veut exclusivement descriptive, nous postulons, comme Parlebas (2002, p. 317) le propose pour les activités ludomotrices que les jeux dangereux, malgré leur grande variété, reposent sur des structures<sup>2</sup> qui « jouent le rôle de matrices d'engendrement des comportements d'action et des événements qui scandent le déroulement du jeu » (Parlebas, *ibid.*). Cette réflexion fera l'objet prochainement d'une proposition de classification des jeux dangereux.

En attendant, au regard de cette catégorisation qui fait actuellement consensus dans le milieu scientifique, il paraît intéressant, en complément, de s'interroger sur les diverses significations des jeux dangereux. Pour ce faire, nous nous appuyons comme l'a proposé Peretti-Watel (2003) à propos des prises de risque délibérées, sur les analyses sociologiques de Le Breton (2013) et Lyng (1990). Elles permettent de mettre l'accent sur le sens que ces pratiques prennent pour leurs auteurs, et cherchent à déterminer quels processus ont pu les susciter (Peretti-Watel, 2003).

### **2.3 Les jeux dangereux : entre rites ordaliques et dépassement de soi**

Pour Le Breton (2007, 2013), les conduites à risque des jeunes reposent en partie sur des rites ordaliques. À bien des égards, les jeux de défi peuvent être confrontés à cette dimension (Michel et al., 2010). En d'autres termes, à travers ces jeux, l'adolescent.e interrogerait « symboliquement la mort pour garantir son existence » (Le Breton, 2013, p. 90). Prenons le jeu de « la traversée de l'autoroute ». Il consiste à traverser une autoroute en plein trafic en faisant la course. Chacun connaît les risques qu'il encourt et recherche cette confrontation à la mort. Le jeu du *Fire Challenge*, qui consiste à s'asperger une partie du corps avec un liquide inflammable, de craquer une allumette et d'éteindre le feu le plus rapidement possible, en est également la parfaite illustration. Chacun mesure les conséquences de ces actes et pourtant, il y a cette volonté « de jouer contre la mort pour donner sens et valeur à sa vie » (Le Breton, 2013, p. 145). Du point de vue de l'anthropologue, la mise en pratique des jeux de défi résulterait d'une souffrance psychologique et d'un manque d'intégration (Le Breton, 2013).

Pour Lyng (1990), à l'inverse, les conduites à risque sont liées à la pratique du dépassement de soi. C'est ce qu'on appelle le « *edgework* ». Il s'agit « d'éprouver ses limites, à la fois de les ressentir et de les mettre à l'épreuve pour tenter de les dépasser, ces limites se concrétisant par la frontière entre ordre et chaos, vie et mort, conscience et inconscience... » (Peretti-Watel, 2003, p. 128). Reprenons notre exemple de la traversée de l'autoroute. Lorsque les adolescent.e.s traversent l'autoroute en plein trafic, ils.elles chercheraient selon le point de vue de Lyng « à se démontrer à eux-mêmes leur capacité à dominer leur peur pour garder la maîtrise de situations qui sembleraient pourtant incontrôlables au commun des mortels. Ce besoin de restaurer un contrôle individuel serait la réponse à une sensation croissante d'impuissance ». (Peretti-Watel, 2003, pp. 128-129). De la même manière, les pratiquant.e.s de jeux de non-oxygénation peuvent être considérés comme des *edgeworker*. En effet, ils.elles ne semblent pas être dans une relation avec la mort mais plutôt dans une recherche de sensations euphorisantes (Coslin, 2012 ; Vigne, 2015). Ces jeux reposent sur la mise en pratique de techniques du corps relevant de strangulation, de compression (thoracique) ou d'apnée. Selon Joye (2011, p. 136), le point commun de l'ensemble de ces jeux d'asphyxie (jeu du foulard, rêve indien, jeu de la tomate, trente secondes de bonheur, etc.) « est toujours de s'évanouir ou de s'approcher des limites de la perte de conscience ». Si contrairement aux jeux de défi où l'adolescent.e connaît les risques qu'il.elle encourt, celle ou celui qui s'adonne aux jeux d'asphyxie (JNO) n'est pas forcément conscient.e des dangers (suffocations, asphyxie, évanouissement, comas, décès) d'une telle activité (Le Breton, 2013). Pour résumer, « si le preneur de risque souffre selon Le Breton d'une indétermination de son existence, pour Lyng il se sent plutôt surdéterminé, aliéné » (Peretti-Watel, 2003, p. 129).

---

<sup>2</sup> La structure des activités ludomotrices renvoie à ce que Parlebas nomme des universaux. Au nombre de sept (réseau des interactions de marque, système des scores, réseau des interactions motrices, système des rôles, systèmes des sous-rôles, systèmes des gestèmes et système des praxèmes), ils sont la base de tout fonctionnement des jeux moteurs. Nous les retrouvons sous forme variable dans toutes les activités motrices.

Après avoir proposé une réflexion sur les possibles catégorisations des jeux dangereux, il s'agit désormais de rappeler le dispositif méthodologique sur lequel repose notre étude de terrain.

### 3. Méthodologie

Depuis 2011, l'académie de Lille propose à des établissements volontaires une étude sur le climat scolaire<sup>3</sup>. Axées essentiellement sur le bien-être des élèves et le recensement des violences subies, cette enquête souhaite donner la parole aux adolescent.e.s pour percevoir leur vécu dans le but de proposer des orientations des différentes actions éducatives pouvant être mises en place après les premiers diagnostics. Nous suggérons que les jeunes sont les mieux placés pour exprimer la manière dont ils peuvent être en danger, par qui ou comment les problèmes arrivent et dans quel(s) endroit(s) de l'établissement ont lieu les méfaits les plus récurrents. Ainsi, la « quantification de la violence a un rôle à la fois diagnostique et évaluatif » (Debarbieux, 2011, p. 6).

Dans ce cadre, nous avons ajouté au questionnaire initial différents items relatifs aux jeux dangereux, que nous regroupons sous trois axes d'analyse : le type de jeux pratiqués, la fréquence et la localisation.

De cette manière, il nous a été possible de mesurer l'impact de la pratique des « jeux » dangereux sur le climat scolaire, notamment en fonction des lieux (espaces) utilisés par les jeunes pour ces activités à risques.

Les chef.fe.s d'établissement de 64 collèges ont accepté de participer à cette enquête. 19 000 collégien.ne.s ont donc été interrogé.e.s. Parmi ces réponses, un échantillon de 8 010 élèves répartis dans 58 collèges dont vingt-cinq établissements classés en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP et REP+), représentatif de la population académique des collégien.ne.s scolarisé.e.s dans le secteur public ont été gardés. Au final, ce sont 3 934 filles et 4 076 garçons effectuant leur scolarité de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> qui ont été retenus (tableau 1).

Tableau 1 : Effectifs des répondant.e.s selon le secteur d'éducation, l'âge et le genre

		Élèves Hors éducation prioritaire  <i>n</i> = 5307	Élèves en Réseau d'éducation prioritaire  <i>n</i> = 2703	Total  <i>n</i> = 8010
Genre	Filles	2610	1324	3934
	Garçons	2697	1379	4076
Classe	6e	1341	693	2034
	5e	1362	683	2045
	4e	1341	665	2006
	3e	1263	662	1925
Âge moyen		13,5	13,3	13,4
Écart type Âge		1,19	1,29	1,2283

Les passations se sont déroulées de novembre 2018 à mars 2019 avec le concours et l'appui du Groupe Académique Climat Scolaire (GACS) du Nord-Pas de Calais. Nous avons pu bénéficier de classes entièrement équipées d'ordinateurs dans l'ensemble des établissements qui nous ont accueillis, facilitant de fait la collecte de nos données. Leur traitement a été réalisé à partir du logiciel « LimeSurvey ».

<sup>3</sup> Selon Cohen, McCabe et alii (2009), le climat scolaire « renvoie à la qualité et au style de vie de l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. »

Lors de l'analyse et la comparaison des différents résultats, nous avons choisi d'utiliser la méthode de la comparaison bilatérale de pourcentages pour des échantillons non appariés. Dans le principe, c'est donc la recherche de significativité que nous recherchons. Il s'agit de mesurer efficacement les différences qui peuvent s'exprimer entre deux groupes aux effectifs distincts.

Pour chaque calcul nous considérons une hypothèse nulle lorsque la différence observée entre les deux pourcentages est due au hasard de l'échantillonnage. Pour chaque comparaison entre deux groupes différents ( $P1n1$ ) et ( $P2n2$ ), nous divisons les pourcentages par 100 pour obtenir des fréquences. Ainsi, deux valeurs  $\beta = p_1/100$  et  $\gamma = p_2/100$  se dégagent. Nous calculons ensuite un pourcentage que l'on acquiert en réunissant les deux échantillons. Celui-ci ( $p$ ) est acquis selon la formule suivante :  $p = (n1 \times (\beta) + n2 \times (\gamma) / (n1 + n2)$  et  $q = (1 - p)$ .

Puis, nous calculons la valeur absolue de l'écart réduit. La différence entre les pourcentages vaut :  $p_1 - p_2 = \alpha$ . Le dénominateur de l'écart réduit est calculé selon la formule suivante : racine carrée  $(pq/n_1 + pq/n_2) = X$ . Enfin, la valeur de l'écart réduit est  $(er) = \alpha / X$ .

Si cette valeur de l'écart réduit est supérieure à la valeur absolue de 1,96 alors la différence entre les pourcentages est significative. On rejettera dans ce cas l'hypothèse nulle. Ainsi, nous considérerons que la différence observée ne pourra pas être due au hasard de l'échantillonnage. Notons qu'il y a moins de 5 chances sur 100 d'observer une différence significative si l'hypothèse nulle est vraie.

## 4. Résultats et discussion

### 4.1 Résultats globaux

Abordons dans un premier temps les résultats globaux de cette enquête. Sur les 8010 collégien.ne.s interrogé.e.s, 2711 (33,8% du corpus) déclarent avoir joué au moins une fois à un jeu dangereux. Ce taux de pratique, qui s'avère supérieur aux 25% de moyenne établis dans d'autres enquêtes (Vigne, 2015 ; Vigne & Hébert, 2018) peut s'expliquer par le fait que notre étude interroge pour la première fois les jeux de défi alors que les autres travaux suscités questionnent principalement les jeux d'asphyxie et/ou les jeux d'agression. Car, au regard de nos premiers résultats, les jeux de défi connaissent un plus large « succès » que les jeux de non-oxygénation (76,8% contre 52,3%). Nous avons ainsi des collégien.ne.s pratiquant.e.s réparti.e.s de manière inégale en fonction du type de pratiques. En somme, ce taux important de 33,8% de pratiquant.e.s de jeux dangereux peut être lié au large succès des jeux de défi.

Lorsque nous confrontons ces résultats au taux de pratique selon le sexe, aucune différence significative<sup>4</sup> n'est constatée. Pour les jeux de non-oxygénation, 17,4% des garçons et 17,9% des filles déclarent en avoir pratiqué. Ces données viennent ainsi corroborer celles d'enquêtes précédentes sur ce type de jeux où l'on pouvait lire une pratique égale entre les garçons et les filles (Le Breton, 2014 ; Vigne, 2015). Concernant les jeux de défi, la tendance est identique puisque 26,9% des garçons et 25,7% des filles s'y sont essayés. Par conséquent, contrairement à ce que Le Breton (2014) pouvait constater, il n'y a pas pour notre échantillon étudié de différence de sexe dans la pratique des jeux de défi. Il n'y aurait donc pas les garçons qui jouent, qui montrent « qu'ils en ont » et les filles qui regardent. Nous pourrions alors inscrire la pratique des jeux de défi au cœur de rites de virilité (Le Breton, 2015) pour les garçons et au centre de rites de féminité<sup>5</sup> (Aït El Cadi, 2005) pour les filles.

Si les garçons et les filles déclarent pratiquer de manière égale les jeux dangereux, nous savons pour autant que lorsqu'elles sont impliquées dans la même activité, les filles prennent moins de risque que les garçons (Rivara et al., 1982). C'est pourquoi, nous retrouvons davantage de décès chez les garçons.

---

<sup>4</sup> Après un test de significativité effectué, nous obtenons un écart relatif inférieur à 1,96.

<sup>5</sup> Le concept de féminité est développé par Aït El Cadi (2005) pour faire écho au concept de virilité. Selon la sociologue, « l'adjectif *féminin* permet ainsi d'inscrire tout débordement du corps féminin non plus dans le registre symbolique du déviant, de l'anormal ou du pathologique et donc indirectement de reconnaître au féminin la légitime jouissance de la force, du pouvoir, de la prise de risque et non de la passivité » (Aït El Cadi, 2005, p. 126)

En somme, malgré un taux de pratique similaire, les garçons et les filles peuvent-ils se distinguer dans leurs modalités de pratique ? Autrement dit, commencent-ils à jouer dans les mêmes années de la scolarité et s'engagent-ils aussi longuement dans la pratique ?

#### 4.2 Un parcours de pratiquant de jeux dangereux différencié entre les garçons et les filles

À la première lecture du tableau 2, nous remarquons que la majorité des élèves interrogé.e.s pratique les jeux dangereux pour la première fois à l'école élémentaire. Ainsi, à la question « quand as-tu joué pour la première fois ? », seules 13,2 % des filles et 9,6 % des garçons ont débuté les jeux d'asphyxie au collège (Cycle 4). Néanmoins, à la seconde lecture des résultats, nous observons que des différences significatives apparaissent selon le sexe. Les garçons pratiquent pour la première fois les jeux de non-oxygénation dès le cycle 2 (période CP à CE2) alors que les filles jouent plus tard (cycle 3, CM1-CM2). Cette tendance s'inverse pour les jeux de défi. Les filles y jouent pour la première fois plus tôt que les garçons.

Tableau 2 : Répartition des pratiquant.e.s en fonction du genre et de la période d'engagement dans la pratique

	JNO		JDD	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Début de la pratique au cycle 2	29,7 %	28 %	39,3 %*	33,6 %
Début de la pratique au cycle 3	54,1 %*	49 %	40,4 %	41,9 %
Début de la pratique au cycle 4	13,2 %	9,6 %	13,1 %	14,4 %

(\* : test de significativité)

Il semblerait donc que des différences se cristallisent entre garçons et filles autour de l'engagement dans la pratique des jeux dangereux. Concernant l'ancrage des adolescent.e.s dans la pratique, le tableau 3 révèle également des données intéressantes. À la question « Combien de fois as-tu pratiqué des jeux dangereux ? », nous ne constatons aucune différence significative pour les jeux de défi. Autrement dit, les garçons et les filles ne se distinguent pas dans la fréquence des jeux de défi. En revanche, des différences significatives apparaissent pour la pratique des jeux de non-oxygénation. Les garçons sont significativement plus nombreux à avoir joué plusieurs fois (49,3 % contre 46 %). Contrairement aux garçons, les filles dépassent moins le cadre initiatique d'entrée dans la pratique. Guilheri et al. (2015), ayant interrogé des pratiquant.e.s sur l'arrêt des jeux de non-oxygénation, montrent que les adolescent.e.s peuvent être conscient.e.s des risques de blessures et de mort de telles pratiques. Nous pouvons noter que les filles semblent davantage alertées par les dangers de telles pratiques. Par ailleurs, nous savons que la répétition de la pratique expose les adolescent.e.s aux dangers et à ses conséquences. C'est pourquoi, la mortalité due aux jeux de non-oxygénation est supérieure chez les garçons (Le Breton, 2002).

Tableau 3 : Répartition des pratiquant.e.s en fonction du genre et de la durabilité de la pratique

	JNO		JDD	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
N'a joué qu'une fois	54 %*	50,7 %	26,1 %	27,9 %
A joué plusieurs fois	46 %*	49,3 %*	73,9 %	72,1 %

(\* : test de significativité)

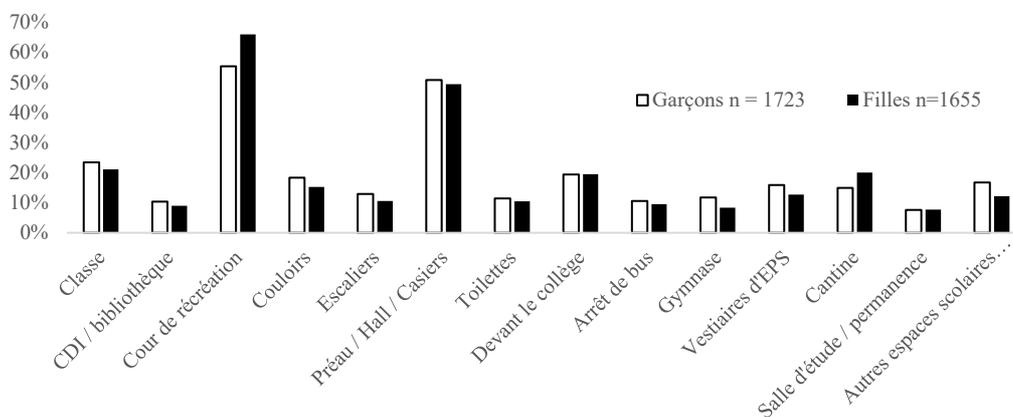
Deux éléments distinctifs selon le genre ont donc pu être déterminés à partir des deux tableaux précédents : l'âge de l'entrée dans la pratique et la réitération de l'engagement. Il semble alors se dessiner entre les garçons et les filles les lignes de deux carrières différentes (Becker, 1963 ; Darmon, 2008) du pratiquant de jeux dangereux. Quelques travaux peuvent nous éclairer sur ces différences d'engagement dans ce type de conduites à risque. D'une part, les choix opérés par les enfants pour la pratique de tout type de jeux ont pour conséquences d'orienter les filles dès l'école maternelle vers des jeux plus calmes, moins brutaux et moins dangereux que ceux choisis par les garçons (Maccoby, 1990).

Nous pouvons alors imaginer que les jeux de défi relèvent davantage chez les filles de confrontations à la règle. Là où les garçons se confrontent aux dangers, aux risques, les filles recherchent les interdits sociaux. D'autre part, comme le précise Granié (2008, p. 17), les différences de sexe dans la prise de risque s'expliquent par le rôle des sexes, à savoir « les attentes de comportement que développe le groupe social en fonction de l'appartenance de l'individu à un groupe de sexe (Basow, 1992) ». Ainsi, dès le plus jeune âge des enfants, les mères de famille surveillent bien plus leurs filles que leurs garçons (Fagot, 1978 ; Newson & Newson, 1976) et adoptent à leur égard une attitude plus restrictive (Lytton & Romney, 1991 ; Maccoby & Jacklin, 1974). Cela pourrait alors expliquer que les garçons s'engagent plus durablement dans la pratique des jeux dangereux. Enfin, concernant le maintien de l'engagement et l'arrêt de la pratique, nous savons que la façon dont l'adolescent.e interagit avec le danger une fois qu'il l'a abordé impacte différemment la poursuite de la carrière du pratiquant selon le sexe (Morrongiello & Dawber, 1998). C'est pourquoi, nous retrouvons moins de filles ayant pratiqué plusieurs fois les jeux d'asphyxie. Dès l'enfance, les filles se sentent davantage vulnérables que les garçons et montrent beaucoup plus d'appréhension face au risque d'accident (Galligan & Kuebli, 2011 ; Hillier & Morrongiello, 1998 ; etc.). Quant aux jeux de défi, nous soumettons l'hypothèse que l'engagement n'a pas la même signification chez les garçons et les filles. Si les filles s'orientent très tôt vers les jeux de « cap / pas cap », c'est parce que leur pratique n'engage pas leur intégrité physique. Elles privilégient d'ailleurs d'autres conduites à risque comme la scarification et les comportements alimentaires déviants pour mettre en jeu leur intégrité physique.

#### 4.3 Des lieux de pratique propres aux garçons et aux filles

Une fois les prémisses posées d'un engagement différencié selon le genre, observons où jouent les élèves dans l'enceinte de leur collège. Autrement dit, un rapport à l'espace de jeu différent existe-t-il selon le sexe ? La figure 1 apporterait en premier lieu une réponse négative à cette question. En effet, les adolescent.e.s déclarent investir une multitude d'espaces pour jouer ces conduites à risque, quel que soit leur sexe. Si aucun lieu n'est épargné, pas même la salle de classe, les garçons et les filles s'adonnent prioritairement dans la cour de récréation, le préau, le hall et les casiers. En d'autres termes, les garçons et les filles s'adonneraient aux jeux dangereux dans les mêmes zones du collège.

Figure 1 : Lieux de pratique des jeux dangereux selon le sexe



Si à première vue, aucune différence selon le sexe n'apparaît lorsqu'il s'agit d'identifier les lieux de pratique, le tableau 4 apporte quelques nuances. En effet, nous remarquons que des différences apparaissent autour des espaces d'intimité (vestiaires EPS et sanitaires), des espaces interstitiels (couloirs, escaliers et hall) et la cour de récréation.

Comme l'a montré Goffman (1973) pour les établissements institutionnels, le collège se compose d'espaces de socialisation, d'espaces interstitiels et d'espaces refuges ou marginaux. Dans le cas des écoles, les espaces de socialisation qui « se caractérisent comme des espaces réservés à certains, au moins durant le temps où ils les occupent, et donc interdits à d'autres » (Fischer, 2011, p. 167) sont représentés par la salle de classe, la cantine ou la cour de récréation. Il est intéressant d'observer que les filles vont davantage occuper ces espaces de socialisation pour pratiquer les jeux dangereux. C'est

notamment le cas de la cour de récréation pour l'ensemble des jeux et de la cantine pour les jeux de défi (23,6 % contre 15,8 %, Er = 1,97). Les espaces interstitiels dont les contours sont flous, mal définis peuvent être les couloirs, les escaliers ou le hall. Ces espaces de transition (Winnicot, 1971) échappent régulièrement au quadrillage de surveillance et les conséquences peuvent être des comportements non prévus et non admis (Fischer, 2011). La pratique des jeux dangereux dans ces lieux en est la parfaite illustration (Vigne & Hébert, 2018). Ici encore, des différences significatives apparaissent puisque les garçons utilisent davantage que les filles ces lieux pour pratiquer ces jeux. Comme le montre Depoily (2015), l'appropriation des espaces interstitiels se fait de manière distincte entre les garçons et les filles, à la fois dans la manière d'occuper ces espaces que de s'en occuper. Le fait que les garçons pratiquent davantage des jeux dangereux dans ces lieux en serait l'illustration. Enfin, de multiples endroits dans le collège peuvent faire office de zone refuge. Il s'agit de territoires de retrait que l'individu s'approprié pour lui-même. C'est le cas de l'espace autour des casiers, des toilettes ou de la table dans la classe. Des règles établies par l'institution peuvent y être contournées et cette attitude « révèle une certaine capacité de mise à distance de chacun par rapport à l'envahissement généralisé dont on est l'objet, en créant une certaine indépendance et des droits que l'on ne partage avec personne d'autres » (Fischer, 2011, p. 168). Nos résultats ne révèlent pas de différences significatives autour de ce type d'espaces.

Tableau 4 : Lieux de pratique des jeux dangereux en fonction du genre

	Garçons (n = 1723)	Filles (n = 1655)	Test de significativité
Salle de classe	23,4 %	21,1 %	Er = 0,65
Espaces interstitiels (couloirs, escaliers, hall)	43,9 % *	36,2 %	Er = 2,61
Cour de récréation	55,4 %	66 % *	Er = 5,08
Espaces périmétriques (devant le collège)	19,4 %	19,5 %	Er = 0
Espaces d'intimité (vestiaires EPS, WC)	27,3 %	23,2 %	Er = 1,33
Cantine	14,9 %	20,1 %	Er = 1,90
« Sous-espaces » (préau, casiers, foyer)	48,2 %	48,5 %	Er = 0

(\* : différences significatives pour  $Er > 1,96$  à  $p < 0,05$ )

Pour résumer, nous observons qu'aucun lieu du collège n'est épargné par la pratique des jeux dangereux. Plus surprenant encore, nous constatons que les filles vont davantage privilégier les espaces surveillés par les adultes pour s'adonner à ces conduites à risque alors que les garçons vont investir les espaces parallèles (Fischer, 2011). Pourtant, les collèges français ont la particularité de reposer sur une architecture favorisant la surveillance (Foucault, 1975 ; Hébert, 2019). Malgré cela, nous voyons ici deux stratégies d'utilisation de l'espace « fortement empreintes des sociabilités juvéniles genrées » (Depoily, 2015, p. 105). Bien que les conduites des garçons et des filles révèlent des tensions entre logiques scolaires et logiques juvéniles (Depoily, *ibid.*), l'occupation de certains espaces pour s'adonner aux jeux dangereux permettrait chez les garçons le dépassement de soi (Lyng, 1990) alors que chez les filles, elle renverrait à la confrontation à la norme sociale et scolaire et dont l'objectif final est l'appartenance au groupe de pairs.

## 5. Pour conclure

L'objectif de cette recherche était d'étudier les pratiquant.e.s de jeux dangereux durant la période du collège selon le genre. Nous cherchions à montrer l'existence d'une dimension genrée dans la pratique des jeux dangereux. Les résultats ont tout d'abord révélé que les filles pratiquaient autant que les garçons les jeux dangereux, quel que soit le type de jeu (JDD et JNO). Ainsi, devant le « succès » déclaré des adolescent.e.s interrogé.e.s, les jeux dangereux s'inscriraient, comme le suggère Bour (2007), dans le cadre d'un ludisme adolescent qui se radicalise. Ils se distingueraient alors d'autres conduites à risque telles que le suicide, les troubles alimentaires ou la vitesse. Nous avons également constaté que l'âge de l'entrée dans la pratique et la répétition de ce type de conduites à risque constituaient des marqueurs distinctifs entre les garçons et les filles. L'idée de carrières de pratiquants de jeux dangereux genrées a pu être avancée et nécessiterait d'être confortée à partir d'entretiens. Autrement dit, ces résultats amènent à explorer de futures pistes de recherches quant aux motivations des garçons et des filles à s'engager dans la pratique des jeux dangereux. Enfin, des lieux de pratique différents selon le sexe ont

été identifiés, les filles, à l'inverse des garçons, préférant les espaces de socialisation aux espaces interstitiels.

Avec toutes les limites que comporte une enquête reposant sur un questionnaire de type sociologique, notre recherche s'est voulue originale grâce à son échantillon de collégien.ne.s interrogé.e.s important ( $n = 8010$ ) et parce qu'elle mobilise des données complémentaires aux travaux ethnographiques (Bour, 2007) ou anthropologiques (Le Breton, 2013) déjà réalisés.

Au final, à travers cette étude comparative des jeux dangereux selon le genre, nous ambitionnions d'apporter modestement quelques connaissances utiles sur une des conduites à risque méconnue dans le champ des sciences sociales. Si certains résultats quantitatifs confortent ceux déjà établis dans d'autres recherches, leur analyse, par le biais d'une comparaison selon le genre, permet d'entrevoir des actions de sensibilisation et d'encadrement plus optimales dans les écoles, collèges et lycées. L'approche genrée des conduites à risque doit alors constituer un axe de compréhension indispensable pour rendre efficiente toute démarche de prévention des jeux dangereux. Cela constituera l'un des nombreux enjeux liés à la réforme de la formation des enseignants. Enfin, au sein de l'école, l'approche systémique du climat scolaire et la promotion de l'éducation à la santé devront constituer des pistes sérieuses pour travailler sur ces conduites à risque. Un travail de coopération avec les familles et les partenaires extérieurs à l'école ou le développement de compétences psychosociales rendant actifs les élèves constituent des pistes pour sensibiliser et travailler ces conduites à risque.

## Références

- Aït El Cadi, H. (2005). Entre féminité et féminalité : la conquête de soi à l'épreuve du risque chez les adolescentes. In D. Jeffrey, D. Le Breton, J. Levy (dir), *Jeunesse à risque, rite et passage*. Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'université de Laval, 119-128.
- Basow, S. A. (1992). *Gender stereotypes and roles*. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.
- Becker, H. (1985). *Outsiders. Etude de la sociologie de la déviance*. Paris : Éditions Métailié, 1963.
- Bour, Y. (2007). « Jeux dangereux » entre adolescents. Culture juvénile, institution scolaire et société du risque, *Ethnologie française*, 37(4), 631-637.
- Bruna, M. G., Ducray, L. F. & Montargot, N. (2017). Décrypter les ambiguïtés de la société post-moderne pour repenser la morphologie de l'entreprise de demain. Une illustration réticulaire. *Management & Sciences Sociales*, n°23, 64-85.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C., Schafer, W. D. (1999). Gender differences in risk taking: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(3), 367-383.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard, 1967.
- Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T., 2009, School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Collard, L. (1998). *Sports, enjeux et accidents*. Paris : Presses universitaires de France.
- Coppens, N., Gentry, L. (1991). Video analysis of play-ground injury-risk situations. *Research in Nursing and Health*, 14, 129-136.
- Coslin, P. G. (2012). *Jeux dangereux, jeunes en danger*, Paris : Armand Colin.
- Darmon, M. (2006). Variations corporelles. L'anorexie au prisme des sociologies du corps. *Adolescence*, 24/2, 437-452.
- Darmon, M. (2008). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris : La découverte.
- Debarbieux, E. (2011). *À l'école des enfants heureux... enfin presque – Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. (Rapport de l'Observatoire international de la violence à l'école réalisé pour l'unicef et l'Éducation nationale.)
- Deleuze, G., (1990). *Pourparlers*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Depoily, S. (2015). Filles, garçons... et les interstices de l'école. *Diversité*, 109, 105-109.
- Dolto, F., (1989). *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*. Paris : Hatier.
- Fagot, B. I. (1978). The influence of sex of child on parental reactions to toddler children. *Child Development*, 49, 459-465. [L'ÉP]
- Fischer, G.-N., (2011). *Psychologie sociale de l'environnement*. Paris : Dunod.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Galligan, K. M., Kuebli, J. E. (2011). Preschoolers perceptions of their mothers and fathers reactions to injury-risk behavior. *Accident Analysis & Prevention*, 43, 1316-1322.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Granier, M.-A. (2008). Socialisation différenciée au risque : influence de l'identité sexuée sur le rapport au risque et à la règle. In M.-A. Granier (dir.) *Genre, risque, éducation, socialisation (genre). La psychologie du développement au service de la compréhension de la différence des sexes dans l'accidentologie routière*. Ministère des Transports de l'Équipement, du Tourisme et de la Mer Direction de la Sécurité et de la Circulation Routière, 13-62. [L'ÉP]
- Guilheri, J., Fontan, P., Andronikof, A. (2015). Les « jeux de non-oxygénation » chez les jeunes collégiens français : résultats d'une étude pilote. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 62, 495-503.
- Hébert, T. (2019). La sécurité dans les établissements de l'enseignement secondaire sous le prisme de l'architecture et l'aménagement des espaces. *La Recherche en éducation*, 19, [en ligne] <http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/lre/article/view/328/175>.
- Hillier, L. M., Morrongiello, B. A. (1998). Age and gender differences in school-age children's appraisals of injury risk. *Journal of Pediatric Psychology*, 23(4), 229-238.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, trad. du néerlandais par C. Seresia. Paris : Gallimard, 1951.
- Huraut, J-F. (2014). Adolescence et prise de risque. In G. Ferréol (dir.), *Risque et Vulnérabilité*. Bruxelles : EME Éditions, 141-150.
- Joffe, H. (2003), Risk: from perception to social representation. *British Journal of Social Psychology*, 42, 55-73.
- Joye, F. (2011). Jeu du foulard : mécanismes d'agression cérébrale et conséquences cliniques. États

- généraux de l'enfance. *Atelier 5 : Prévention des risques liés à la pratique des jeux dangereux*.
- Le Breton, D. (2002). Les conduites à risque des jeunes. *Agora Débats / jeunesse*, 27, 34-45.
- Le Breton, D. (2005). Les conduites à risque des jeunes comme résistance. *Empan*, 57(1), 87-93.
- Le Breton, D. (2007). *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie*. Paris : Éditions Métailié.
- Le Breton, D. (2010). Évaluation des dangers et goût du risque. *Cahiers internationaux de sociologie*, 128(1), 267-284.
- Le Breton, D. (2013). *Les conduites à risque. Des jeux de mort au jeu de vivre*. Paris : PUF.
- Le Breton, D. (2014). *Adolescence et conduites à risque*. Bruxelles : Fabert.
- Le Breton, D. (2015). *Rites de virilité à l'adolescence*. Bruxelles : Fabert.
- Linkletter, M., Gordon, K., Dooley, J. (2009). The choking game and YouTube : A dangerous combination. *Clinical Pediatrics*, 49(3), 274-279.
- Liotard, J.-F., (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Minuit.
- Lyng S. (1990). Edgework : A social psychological analysis of voluntary risk-taking, *American Journal of Sociology*, 95, 851-856.
- Lytton, H., & Romney, D. M. (1991). Parent's differential socialization of boys and girls: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maccoby, E. E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83, 16-26.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). On the origins of psychological sex differences. In E. E. Maccoby & C. N. Jacklin (Eds.), *The psychology of sex differences*. Stanford : Stanford University Press, 275-376.
- Maffesoli, M. (1976). *Logique de la domination*. Paris : PUF.
- Maffesoli, M. (2007). *Le réenchantement du monde. Une éthique pour notre temps*. Paris : La Table Ronde.
- Michel, G. (2009). Les conduites à risques chez l'enfant et l'adolescent : l'exemple des jeux dangereux et violents. *La Revue du praticien – Médecine générale*, tome XXIII, 822.
- Michel G., Bernadet S., Aubron V., Cazenave N. (2010). Des conduites à risques aux assuétudes comportementales : le trouble addictif au danger. *Psychologie Française*, 55, 341-53.
- Morrongiello, B. A., Dawber, T. (1998). Parental influences on toddlers' injury-risk behaviors: are sons and daughters socialized differently? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20/2, 227-251.
- Newson, B. A., & Newson, J. H. (1976). The development of environmental competence in boys and girls. In P. Burnett (Ed.), *Women in society*. Chicago: Maaroufa Press, 157-175.
- Parlebas, P. (2002). Réseaux dans les jeux et les sports. *L'année sociologique*, 52/2, 314-349.
- Peretti-Watel, P. (2002). Les « conduites à risque » des jeunes : défi, myopie, ou déni ? *Agora Débats / jeunesse*, 27, 16-33.
- Peretti-Watel, P. (2003). Interprétation et quantification des prises de risque délibérées. *Cahiers internationaux de sociologie*, 114(1), 125-141.
- Peretti-Watel, P. (2010). *La société du risque*. Paris : La découverte.
- Rabot, J.M. (2011). De la société du risque aux conduites à risque. *Sociétés*, 114(4), 107-118.
- Ramowski, S., Nystrom, R., Rosenberg, K., Gilchrist, J., Chaumeton, N. (2012). Participants in the "Choking Game" : Results from a population-based survey. *Pediatrics*, 129(5), 846-851.
- Routier, G., Soulé, B. (2010). Jouer avec la gravité : approche sociologique plurielle de l'engagement dans les sports dangereux. *SociologieS, Théories et recherches*, [En ligne], <https://journals.openedition.org/sociologies/3121>.
- Rivara, F. P., Bergman, A. B., LoGerfo, J., Weiss, M. (1982). Epidemiology of childhood injury II: sex differences in injury rates. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 16, 362-370.
- Smith, P. K., Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. London : Routledge.
- Toblin, R., Paulozzi, L., Gilchrist, J., Russell, P. (2008). Unintentional strangulation deaths from the "choking game" among youths ages 6-19 years – United States, 1995-2007. *Journal of Safety Research*, 39, 445-448.
- Vigne, M. (2015). Les « jeux dangereux » en cycle 3 : état des lieux au service d'une politique de sensibilisation et de prévention des risques encourus avant l'entrée au collège, *International Journal of Violence and Schools*, 16, 67-95.
- Vigne, M., Hébert, T., (2018). L'approche spatiale des jeux dangereux à l'école primaire, *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, 4(2), 169-184.
- Winnicot, D.W., (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.



# « Une volonté d’émancipation » : autonomisation et confrontations aux figures repoussoirs dans une population de jeunes étudiant·es homosexuel·les

Julien J. Bourgier, École des hautes études en sciences sociales

© Publié en 2021 par la Revue GEF, numéro 5, [www.revuegef.org](http://www.revuegef.org)

## Pour citer cet article

BOURGIER, J.J. (2021). « Une volonté d’émancipation » : autonomisation et confrontations aux figures repoussoirs dans une population de jeunes étudiant·es homosexuel·les. *Revue GEF* (5), 100-116. Repéré à <https://revuegef.org>

## Résumé :

Cette contribution propose une analyse des conditions de possibilité des carrières homosexuelles et de leur approfondissement. L’une des phases des carrières consiste dans un investissement intense de la culture homosexuelle et des espaces liés à l’homosexualité dont résulte un processus de « *coming-in* ». Mais entrer dans cette phase nécessite l’affaiblissement des contrôles exercés par la famille, l’école et les pairs. Dans cette perspective, les jeunes gays et lesbiennes ne se trouvent pas dans la même situation s’ils et elles vivent en Province ou en Île-de-France et selon les niveaux et établissements scolaires fréquentés, et n’usent donc pas des mêmes stratégies. Certains éléments du contexte historique influent aussi sur les possibilités qui s’ouvrent à elles et eux. Enfin, il faut également prendre en compte certaines expériences de ces jeunes que sont les confrontations aux figures-repoussoirs. Ces expériences, perçues négativement, peuvent freiner l’investissement de l’homosexualité malgré l’apparente réunion des conditions de possibilité de cet investissement.

**Mots clés :** homosexualité ; carrière ; jeunesse ; école ; migration

## Introduction

« On ne naît pas homosexuel, on apprend à l’être », avait écrit Michael Pollack (1982, p. 39). Au-delà d’une définition de l’homosexualité contemporaine réduite à « une condition psychologique, un désir érotique, et une pratique sexuelle<sup>1</sup> » (Halperin, 2000, p. 110), tournées vers les personnes du même sexe/genre que soi, l’article de Pollack de 1982 permettait d’entrevoir une étude de l’homosexualité dépassant son essentialisation. En concevant l’homosexualité comme une catégorie sociale historiquement située, on peut poser non seulement la question de l’histoire de la catégorie, mais aussi celle de son appropriation collective avec l’émergence d’un « monde gai et lesbien » (Albert, 2006; Chauncey, 2003), et enfin, individuelle. Il devient ainsi possible de se demander comment on devient homosexuel·le, c’est-à-dire comment une personne en vient à reconnaître, accepter, assumer, une appartenance homosexuelle, à se dire gay ou lesbienne, et à adopter un mode de vie qui soit associé à cette catégorie (sans présumer qu’un seul mode de vie puisse être reconnu comme homosexuel).

<sup>1</sup> « *a psychological condition, an erotic desire, and a sexual practice* ». Traduit par moi. Cette définition entend que l’homosexualité est une combinaison entre sa conception comme un état intériorisé constituant l’essence de l’individu (issu de sa pathologisation par la médecine au tournant des XIXe et XXe siècles), un désir pour les personnes de même sexe et des pratiques sexuelles en découlant. Ainsi, comme le précise Halperin, le terme « “Homosexualité” renvoie à *tout* désir sexuel pour ou comportement sexuel avec des personnes de même sexe (« *“Homosexuality” refers to all same-sex sexual desire and behavior [...]* »).

Plusieurs auteur·rices ont ainsi étudié les parcours suivis par les gays et les lesbiennes dans ce processus de reconnaissance de soi comme homosexuel·le, et d'appropriation de conceptions, ainsi que d'intégration dans leurs modes de vie de pratiques, qui lui sont associées. On peut citer notamment Natacha Chetcuti (2010) ou Salima Amari (2018), Colin Giraud (2014), ou encore Philippe Adam (1999) et Céline Costechareire (2008). Ces travaux montrent que les parcours homosexuels commencent dans la jeunesse, voir dès l'adolescence. Or, la jeunesse est une période associée à de nombreux changements : entrée en sexualité, entrée dans la conjugalité, autonomisation familiale, entrée dans le travail (Mauger, 2010). Si c'est une période donc de diversification des sources de socialisation et d'apprentissage de nouvelles normes et codes sociaux, c'est aussi un moment durant lequel l'autonomie des jeunes reste souvent très relative. Pour celles et ceux qui se reconnaissent des désirs sexuels non-hétérosexuels durant cette période, elle implique des enjeux d'accès aux informations sur l'homosexualité, aux homosexuel·les et à leurs espaces, et la remise en cause des normes sociales.

C'est pourquoi mon objectif est ici d'interroger les conditions de possibilité, à l'adolescence et dans les premières années de la jeunesse, entre la fin des années 2000 et aujourd'hui, du « devenir homosexuel·le ». Quelles contraintes s'exercent sur les trajectoires de ces jeunes et quelles stratégies mettent-ils en place pour y répondre ? En quoi la prise d'autonomie est-elle centrale dans leur trajectoire, et comment y parviennent-ils ?

### ***Choix conceptuel***

Pour répondre à ces questionnements, j'ai commencé dans ma recherche par retracer les parcours biographiques des enquêté·es en recourant au concept interactionniste de carrière. Développé par Howard S. Becker (1963/2011), il permet d'analyser les trajectoires à la fois par rapport aux positions occupées et au rapport entretenu avec celles-ci. Ce concept permet de faire dialoguer l'action de l'individu lui-même dans le groupe et sa production comme membre de ce groupe. Becker y recourt pour analyser les parcours de groupes sociaux dits « déviants », en particulier pour comprendre comment on devient fumeur de marijuana. Ce terme de « déviance », en sociologie interactionniste, s'applique à celles et ceux dont le mode de vie ne respecte pas les normes dominantes, en dévie. Sur un plan plus méthodologique, la carrière permet de « transformer les individus en activités » (Darmon, 2008, p. 84), d'observer ce qu'ils font plutôt que ce qu'ils sont, et ainsi d'objectiver, de dénaturaliser, de dépathologiser les parcours individuels et les phénomènes sociaux observés. On peut ainsi plus aisément se distancier des discours des enquêté·es et les questionner. Enfin, l'identification d'une carrière au sein d'un groupe implique de dégager des phases, des étapes, des périodes qui voient correspondre telles activités, tel statut et tels rapports à soi et au groupe. Cela n'induit pas qu'une telle carrière se « colle » précisément sur le parcours de tout·e enquêté·e ou de tout membre du groupe considéré. Dans son étude, Becker montrait déjà que les carrières individuelles pouvaient être non linéaires. On peut changer de statut, puis revenir au statut antérieur, selon les conditions de possibilité, voire parfois éviter une position qui est pourtant communément occupée avant le passage à la position ultérieure.

### ***Méthode***

Pour répondre, je m'appuierai sur mon mémoire de master et l'enquête de terrain dont il est issu, réalisée au sein d'une association LGBT+<sup>2</sup> étudiante francilienne. Cette association, qui organisait principalement des événements festifs, mais aussi culturels (sorties au cinéma ou au théâtre) offrait un espace de rencontre, d'amusement, de convivialité. Les participant·es aux événements étaient principalement des hommes et femmes cisgenres, gays, lesbiennes ou bisexuel·les. Entre octobre 2017 et octobre 2018, j'ai réalisé 21 observations. J'ai également réalisé 20 entretiens avec des participant·es jusqu'en février 2019, dont 18 ont été retenus pour l'analyse.

### ***Enquêté·es***

Concernant les caractéristiques sociales des enquêté·es, tou·tes sont cisgenres. Les 9 garçons se considèrent comme homosexuels mais parmi les filles, il en est une qui se reconnaît dans la bisexualité<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> « Lesbiennes, gays, bi·es, trans », le « + » renvoyant à des catégories moins visibles – comme « pansexuel·es » – ou plus politique – « queer ».

<sup>3</sup> Il s'agit de Judith (25 ans). Mon intention de départ était de faire des entretiens aussi avec des personnes bisexuelles, mais leur moindre visibilité (Deschamps, 2000) et peut-être leur moindre présence aux événements de l'association m'ont conduit à

Concernant leur âge, ils sont nés entre 1990 et 1999 (dont 11 entre 1993 et 1995) et avaient au moment des entretiens, entre 19 et 27 ans. La moyenne d'âge est d'un peu plus de 22 ans. Ce sont aussi des enquêtés caractérisés pour la plupart par une trajectoire sociale familiale ascendante et 13 ont au moins un parent appartenant à la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures (CPIS). Toutes ont fait des études dans l'enseignement supérieur, en partie au moins à Paris, et 9 sur 18 ont, à un moment donné de leur trajectoire scolaire, été élèves dans l'enseignement privé catholique.

Informations principales relatives aux entretiens et aux enquêtés					
	Date de l'entretien	Année de naissance	Âge au moment de l'entretien	Genre	Appartenance privilégiée
Paul	12/12/2017	1994	23	Homme	Gay
Romain	08/02/2018	1990	27	Homme	Homosexuel
Nathan	27/02/2018	1994	23	Homme	Gay
Amandine	06/12/2018	1995	23	Femme	Lesbienne
Léa	08/12/2018	1992	26	Femme	Lesbienne
Édouard	08/12/2018	1993	25	Homme	Gay
Judith	10/12/2018	1993	25	Femme	Bisexuelle
Benjamin	11/12/2018	1999	19	Homme	Homme/Gay
Edwige	12/12/2018	1993	25	Femme	Pansexuelle
Ophélie	15/12/2018	1991	27	Femme	Lesbienne
Clémence	06/01/2019	1994	24	Femme	Lesbienne
Cedrick	09/01/2019	1993	25	Homme	Gay
Maxime	12/01/2019	1996	22	Homme	Gay
Soumaya	16/01/2019	1995	23	Femme	Lesbienne
Matthieu	26/01/2019	1997	21	Homme	Gay
Ambre	28/01/2019	1994	24	Femme	Lesbienne
Simon	02/02/2019	1995	23	Homme	Pédé
Rachel	16/02/2019	1998	21	Femme	« J'aime tout l'monde »

ne finalement réaliser qu'un seul entretien avec une personne bisexuelle. J'ai néanmoins tenu à le conserver au sein du corpus à analyser car il n'a pas montré de divergences importantes avec les autres, et, s'il n'est pas possible de parler des parcours bisexuels à partir d'un seul entretien, il a tout autant nourri mes analyses. Par ailleurs, Edwige (25 ans) se dit lesbienne, tout en usant d'autres termes comme « pansexuelle ». Ses pratiques sexuelles et amoureuses effectives se limitent aux femmes. Enfin, Rachel (21 ans) use de l'expression « j'aime tout le monde », mais n'a également que des pratiques avec d'autres femmes.

Au cours de mon développement, j'indiquerai entre parenthèses, à la première occurrence d'un·e enquêté·e, son genre, le terme qu'il utilise pour se définir comme homosexuel·le (appartenance privilégiée), et son âge au moment de l'entretien.

Après avoir décrit les carrières homosexuelles des enquêté·es en expliquant les processus de « *coming-in* » qui s'y déroulent et en montrant dans quelle mesure cette carrière se passe sous contraintes, j'aborderai les enjeux pour ces jeunes homosexuel·les de vivre dans différents contextes scolaires et géographiques, et les stratégies mises en place pour parvenir à l'ouverture, pour elles et eux, de possibilités d'accès au « monde gai et lesbien ». Enfin j'évoquerai le cas de la confrontation aux figures repoussoirs qui peuvent freiner cet accès, mais révèlent aussi pour celles et ceux qui ont effectué leur *coming-in*, un positionnement communautaire spécifique.

## **1. Devenir homosexuel : un parcours sous contraintes**

### ***1.1. Se reconnaître et s'engager comme homosexuel·le***

#### *1.1.1. Dessiner les carrières homosexuelles*

Pour mes enquêté·es, la période qui précède le début de leur carrière constitue un processus de problématisation de soi, de ses désirs et du décalage ressenti entre ceux-ci et ceux normalement attendus. Ce processus de problématisation débute généralement au tournant de l'entrée au collège et aboutit, à partir des classes de 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> et surtout au lycée, à une première interaction autour de l'homosexualité. C'est à partir de cette première action d'externalisation de la différence que j'ai fait le choix de faire débiter les carrières. Celles qui se dessinent alors en entretiens sont constituées de trois phases principales<sup>4</sup>.

Dans la phase de prudence contrainte, les jeunes commencent à partager leurs interrogations, et testent leurs entourages, tout en cherchant à conserver le contrôle de l'information de leur homosexualité. Les *coming-out*<sup>5</sup>, d'abord à des ami·es proches et dans un second temps à des membres de la famille, sont très progressifs. Parallèlement, iels font souvent leurs premières expériences sexuelles (14 enquêté·es sur 18) et amoureuses (12 sur 18). Dans une deuxième phase, l'investissement social, se déroule le développement des sociabilités, la reconfiguration du réseau amical qui s'ouvre à d'autres personnes non-hétérosexuelles, l'investissement d'espaces communautaires. Les rapports et les partenaires sexuels se font plus nombreux, la consommation de produits culturels liés aux thématiques homosexuelles s'intensifie et se diversifie (livres, films, podcasts...), et l'on assiste à un phénomène d'appropriation identitaire. Enfin la dernière phase se caractérise par deux types d'attitudes : la participation routinisée et la distanciation contrôlée. D'un côté l'investissement se routinise et se rationalise, le réseau social homosexuel tend à se restreindre et se rigidifier. De l'autre on observe un désinvestissement relatif des espaces de sociabilité, l'affaiblissement de la consommation culturelle et la relégation de l'homosexualité au second plan de la vie sociale, au profit d'autres aspirations liées à l'avancée en âge : carrière professionnelle, conjugalité, famille.

#### *1.1.2. Faire son coming-in : changements des styles de vie, dispositions nouvelles et assumption identitaire*

Cette description idéal-typique de la carrière fait apparaître un processus socialisateur intense : le *coming-in*<sup>6</sup>. Comme socialisation de transformation on peut le décrire à travers trois phénomènes.

D'abord, le changement des styles de vie implique l'adoption de nouvelles activités et pratiques. C'est le cas d'activités de sociabilité, festives, numériques, de drague ou sexuelles. C'est aussi le cas des pratiques d'habillage des corps, qui tournent autour de la transgression des normes de genre (comme le maquillage pour les garçons ou les cheveux courts, pantalons et salopettes pour les filles). Et puis

---

<sup>4</sup> Il est intéressant de préciser que, bien que je les ai identifiées avant d'avoir lu les travaux de Colin Giraud, ces phases font écho, avec quelques nuances, à celles qu'il décrit dans *Quartiers gays* (2014).

<sup>5</sup> Contraction de « *coming-out of the closet* », littéralement « sortie du placard », cette expression désigne aujourd'hui l'action de publicisation de l'homosexualité d'une personne.

<sup>6</sup> Cette expression fait écho à celle de « *coming-out* » et au sens qu'elle avait dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle aux États-Unis pour désigner le rite de « l'entrée dans le monde » des jeunes filles de la bourgeoisie. Pastichée par les gays pour parler de « l'entrée dans le monde gai » (Chauncey, 1994/2003), je lui préfère « *coming-in* » afin de ne pas confondre le·a lecteur·rice avec le sens actuel de « *coming-out* », donné en note 7.

l'intérêt pour les œuvres culturelles dépend de plus en plus du fait qu'elles traitent de l'homosexualité<sup>7</sup>. Enfin, on trouve quelques engagements militants. Ces changements d'activités impliquent le déplacement de la position du ou de la jeune gay ou lesbienne dans l'espace social, entendu comme « un ensemble de positions [...] définies les unes par rapport aux autres » (Bourdieu, 1994, p. 20) et constituées notamment par des « styles de vie » (Bourdieu, 1984, p. 6) différents qui distinguent des hétérosexuel·les. Les jeunes gays et lesbiennes rencontré·es vont alors activement apprendre les normes qui régissent ce nouvel environnement, ces nouvelles relations, ces nouvelles pratiques. Ensuite, cet apprentissage, ces expériences, entraînent l'acquisition de dispositions à agir et réagir nouvelles, qui vont s'inscrire dans les corps et modifier profondément les habitus – l'ensemble des dispositions antérieurement acquises (Bourdieu, 1998, p. 21) – des enquêté·es, influençant durablement le rapport entretenu au monde social et les capacités à avoir certaines pratiques ou activités. Julien Méreaux (2002), dans le cas des hommes gays, ainsi que Céline Perrin et Natacha Chetcuti (2002), dans le cas des femmes lesbiennes, montrent bien ce mouvement d'incorporation à travers l'exemple de l'apprentissage de l'idéal de beauté. Enfin, l'assomption identitaire amène les jeunes gays et lesbiennes à valoriser leur homosexualité pour parvenir à « l'affirmation sans angoisse de l'homosexualité vers l'extérieur » (Pollak, 1982, p. 41). Iels assimilent les mot et catégories pour se dire (Chetcuti, 2010) et développer une appartenance (Avanza & Laferté, 2005) homosexuelle. L'assomption implique ainsi une appropriation identitaire de catégories de l'homosexualité (gay, lesbienne, mais aussi bisexuel·le ou pansexuel·le). Elle est donc l'assomption d'un trait considéré comme propre à soi mais partagé avec d'autres qui amène à se placer dans une catégorie où ce trait fait sens.

Par rapport à la carrière, le processus de *coming-in* se fait déjà marginalement jour dans l'avant de la carrière et durant la phase de prudence contrainte. Mais son intensité est sans commune mesure dans la phase d'investissement social.

## ***1.2. Faire respecter la norme de l'hétérosexualité : des jeunes sous contrôles***

### ***1.2.1. Carrière et défaillance des contrôles sociaux***

L'entrée dans la carrière et l'approfondissement du *coming-in* ne furent pourtant pas aisés pour les jeunes que j'ai rencontré·es. Selon Becker, les individus sont soumis à des contrôles sociaux qui, au quotidien, canalisent l'ensemble des comportements. Ces contrôles sont intégrés durant la socialisation et rappelés dans les interactions. L'entrée dans la carrière, la transgression de la norme, nécessite alors leur défaillance, et son prolongement impose leur maîtrise progressive (1963/2011). Dans le cas des jeunes homosexuel·les en problématisation ou en phase de prudence contrainte, iels vont chercher à obtenir des informations sur l'homosexualité, tenter de rencontrer d'autres homosexuel·les, et essayer de se rapprocher d'espaces communautaires. C'est là que la gestion du secret et du risque de sanctions intervient. L'homosexualité étant au début avant tout un caractère discréditable, passible de sanction sociale, il est apparu nécessaire aux enquêté·es d'opérer un travail de discrétion visant à séparer les scènes sociales où il est possible d'avoir des activités en lien avec l'homosexualité, et celles où il faut s'en garder (Darmon, 2008, p. 200). Trois groupes et institutions, particulièrement présentes dans l'existence des jeunes (Lahire, 2005, p. 133), ont joué un rôle prégnant dans l'effectivité du contrôle : la famille, l'école, les pairs.

### ***1.2.2. Socialisation familiale et dépendance matérielle***

La famille joue un rôle essentiel d'abord comme instance de socialisation, en transmettant normes, valeurs, et représentations, y compris relatives à la sexualité. Par exemple, très concrètement, par une dévalorisation de l'homosexualité dans des interactions du quotidien :

j'me souviens plus comment elles sont v'nues à ça, en mode : « les meufs qui sont lesbiennes le sont parce qu'elles sont pas assez belles pour être avec des mecs ». Et euh... « Elles ont pas d'autres options que se mettre avec des meufs parce que voilà... Elles attirent pas les mecs ». C'était assez horrible cette conversation.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> On peut citer le show télévisé *RuPaul's Drag Race*, les séries *Queer as folk*, *Orange is the New Black*, *The L Word* et *Sense8*, des films comme *Danish Girl*, *The Rocky Horror Picture Show*, *120 battements par minute*, ou *Rafiki*, et mêmes des œuvres de Édouard Louis, Adrienne Rich et Guillaume Dustan.

<sup>8</sup> Amandine (femme lesbienne, 23 ans), propos entendus au détour d'une conversation avec sa mère, sa grand-mère et sa tante.

A cette socialisation dépréciative de l'homosexualité s'ajoute la dépendance matérielle et émotionnelle vis-à-vis des parents. Ce qui explique probablement en partie l'antériorité du *coming-out* amical sur le *coming-out* familial. Enfin, le déficit d'autonomie des adolescent·es passe aussi par un contrôle des activités, lieux visités, horaires de sorties, déplacements, qui laisse peu de place à l'exploration de l'homosexualité à l'adolescence.

#### 1.2.3. Le contrôle par l'école : gestion du temps et naturalisation des normes

L'école joue un rôle de contrôle important et complémentaire de celui des parents, en occupant et surveillant les élèves durant le temps de travail parental (Zaffran & Pouchadon, 2010). L'école est aussi un lieu important pour véhiculer des normes de genre et de sexualité : séparation des genres à travers les cours donnés et division genrée des toilettes ou des vestiaires notamment. L'institution légitime ainsi l'hétérosexualité et invisibilise l'homosexualité par l'ignorance active de possibilités sexuelles entre garçons et entre filles.

Par ailleurs, la fréquentation, à un moment ou un autre de leur scolarité, d'un ou plusieurs établissements privés catholiques, est un marqueur important de l'échantillon d'enquêt·es, 9 des jeunes rencontr·es (sur 18) étant concerné·es. Ces établissements renforcent d'autant plus leur contrôle sur les comportements genrés et l'affirmation de l'homosexualité comme norme par le fait d'imposer l'enseignement d'une religion dont les dogmes condamnent l'homosexualité. L'homophobie peut s'y faire particulièrement explicite.

#### 1.2.4. Sous le regard des pairs

Enfin, les pairs jouent un rôle non-négligeable dans le contrôle. D'abord parce que le temps scolaire se passe sous leur regard (Pasquier, 2005, p. 11-12), mais que c'est aussi le cas d'une partie non-négligeable du temps extra-scolaire et non-familial. Les pairs sont un véhicule important de la violence homophobe explicite. Nombre d'enquêt·es décrivent le collège comme la période de confrontation à cette violence, contre soi (plutôt pour les garçons) ou contre d'autres (plutôt pour les filles). Le contrôle homophobe des comportements et des activités prend alors des formes différentes pour les garçons et pour les filles. Dans le cas des garçons, Isabelle Clair a bien montré la centralité de la figure du « pédé » dans les relations entre garçons à l'adolescence et le contrôle de la masculinité (Clair, 2012)<sup>9</sup>. Du côté des filles, si les normes de genre favorisent, au contraire des garçons, une proximité des corps et relationnelle forte, l'invisibilité de la possibilité même qu'il puisse exister des relations sentimentales entre filles ne leur permettait pas alors de considérer comme « amoureuses » les amitiés que plusieurs enquêtées m'ont décrites comme « fusionnelles » ou « passionnelles ». Pour elles, les relations amoureuses se doivent de se faire sur le modèle hétérosexuel (adolescent·es, les enquêt·es ont du mal à en envisager en dehors de ce modèle).

#### **Ambre<sup>10</sup> et son frère : les modalités du contrôle homophobe pour les garçons et les filles**

La comparaison entre les vécus masculins et féminins de l'homophobie est particulièrement visible dans l'entretien réalisé avec Ambre. Femme lesbienne de 24 ans au moment de l'entretien, Ambre a également un frère jumeau lui-même homosexuel. Alors que son frère est assez efféminé, dès l'enfance, elle-même est au contraire plutôt « garçon manqué », au point qu'enfant, un camarade de classe leur avait lancé « Ah vous avez échangé vos chromosomes ». Cependant, Ambre affirme qu'elle n'a pas particulièrement vécu de violence physique ou verbale liée à une sexualité supposée :

Non, pour moi c'était pas euh... On m'insultait pas, et on me violentait pas par rapport à ma sexualité.

Elle se compare ici à son propre frère :

C'est surtout mon frère qui avait plus de réflexions. Moi c'est... Pas plus que ça en vrai.

<sup>9</sup> En revanche, le contrôle ne se pose pas dans les mêmes termes pour les femmes, dont la vertu est primordiale, puisqu'elle participe d'ailleurs à entretenir la virilité des hommes. Être un « garçon manqué » n'est donc pas ici un problème (à moins peut-être de se refuser obstinément aux hommes), puisque l'on reste une femme (garçon *manqué*) tout en étant pas « une pute ». J'en expose certaines conséquences plus loin.

<sup>10</sup> Femme lesbienne, 24 ans.

Pour Ambre, le contrôle semble passer en fait par l'invisibilisation de l'homosexualité féminine. Ce n'est pas avant d'être confronté à un couple de filles, au lycée, qu'elle commence à véritablement s'interroger :

Et après au lycée euh... J'ai commencé à m'poser des questions, parce que je f'sais du badminton à l'époque, et y'avait un couple de lesbiennes euh... Dont une qui était au badminton avec moi, et l'autre était dans mon lycée. Donc c'est là qu'j'ai commencé à m'questionner, à m'dire euh... 'Fin j'avais jamais vu, j'avais jamais vu euh... De lesbiennes. 'Fin, j'm'étais jamais posée la question euh... Que des filles pouvaient sortir ensemble et 'fin tu vois ?

Entretemps, il n'y a cependant pas de « vide », mais bien des amourettes avec des garçons, notamment en vacances, en colo, par « besoin d'affection », mais aussi dans « La volonté ben de trouver quelqu'un, de faire comme tout l'monde. Mais c'était inconscient quoi. » Les amourettes, les petites histoires, les tentatives de mise en couple avec des garçons, à l'adolescence, sont communes pour mes enquêtées féminines, et appuient l'idée que leur contrôle passe ainsi par une puissante injonction à l'hétérosexualité qui rend alors inenvisageable l'homosexualité féminine.

### 1.2.5. Les soubresauts historiques du contrôle social

Wilfried Rault avait montré que les années 2000 étaient marquées par une plus grande visibilité de l'homosexualité et une meilleure acceptation par les familles au moment du *coming-out* (2011, p. 9). De même, la plus grande acceptation de la part des pairs se remarque aussi dans une reconfiguration peut-être moins absolue du cercle amical de mes enquêté·es par rapports aux générations précédentes (Adam, 1999). Enfin, l'essor d'Internet a également favorisé le contournement des contrôles sociaux en permettant souvent aux enquêté·es de s'informer sur l'homosexualité à l'abris des regards, voir même d'avoir de premiers contacts virtuels avec d'autres homosexuel·les, et ainsi de tester leurs désirs et sortir de leur sentiment d'isolement. Si ces changements ont rendu sans doute les conditions de possibilités de passage vers la phase d'investissement social plus aisées à atteindre, la période de la jeunesse des enquêté·es est aussi marquée par un événement ayant mis l'homosexualité au cœur du débat public : le processus législatif ayant mené à l'adoption de la loi ouvrant le Mariage aux couples de personnes de même sexe (automne 2012 – printemps 2013). La mobilisation de la Manif pour Tous, organisation réactionnaire opposée à l'adoption de la loi a marqué les esprits de nombreux·ses enquêté·es, particulièrement les francilien·nes qui étaient encore au lycée à l'époque. Maintenus en phase de prudence contrainte et confronté très directement à la visibilité de la Manif pour Tous dans Paris, beaucoup décrivent cette période par le mal-être. Elle semble avoir rendu la nécessité du secret encore plus impérieuse. Cette période a été d'autant plus difficile à vivre pour celles et ceux scolarisé·es alors en établissement privé catholique. Maxime (homme gay, 22 ans), alors en classe de Première dans un prestigieux lycée catholique parisien, raconte l'omniprésence des discours homophobes matérialisés même dans les vêtements, les affiches sur les murs, les bracelets :

Au, au fond d'moi, ça me gênait profondément qu'y ait ces affiches, qu'y ait ces discours, qui m'soient un peu imposés au quotidien quoi.

Ces injonctions à l'hétérosexualité, la contrainte des normes de genre, corporelles, sentimentales, marquent les expériences adolescentes. Les enquêté·es les décrivent alors en reprenant le discours de la honte ou de l'incompréhension d'avoir à vivre cette expérience : « J'en ai marre. J'arrive pas à assumer, j'arrive pas à croire que c'est vrai.<sup>11</sup> »

## 2. (S')Ouvrir l'accès aux mondes gais et lesbiens : stratégies d'autonomisation et imbrication des enjeux scolaires et géographiques

Ces contrôles sociaux posent la question de savoir comment, malgré les contraintes fortes qu'ils peuvent exercer sur leurs parcours, ces jeunes gays et lesbiennes sont parvenus pourtant à entrer en carrière, surmonter la prudence contrainte et faire leur *coming-in*. Pour comprendre, il faut établir « les conditions sociales de possibilités, nécessaires mais non suffisantes, de son accomplissement [celui de la carrière] [...] » (Darmon, 2008, p. 249).

<sup>11</sup> Benjamin, homme homo/gay, 19 ans.

## 2.1. Enjeux de sortie du lycée : statut étudiantin et « bons » choix d'études

L'école est donc une institution importante pour le contrôle des comportements adolescents. Cette situation, alliée avec l'action d'autres groupes et institutions, laisse peu de marge de manœuvre pour explorer l'homosexualité. Dans cette perspective, le passage du bac et les choix à faire pour la suite de la scolarité, ont constitué pour mes enquêté·es un moment important pour pouvoir cadrer aussi leur avenir en tant qu'homosexuel·les. Pour tou·tes, le changement d'établissement scolaire, et le statut étudiantin – plus individuel et autonome – sont alors perçus comme affaiblissant le contrôle des pairs et doivent permettre d'envisager la construction de relations nouvelles basées sur le partage de l'information de l'homosexualité. Ces changements marquent ainsi souvent l'entrée dans la phase d'investissement social.

Ce souhait d'échapper aux contrôles sociaux se réalise généralement pour les enquêté·es entrant à l'université dès l'obtention du bac, avec un *coming-in* qui se fait relativement progressif dans les 2-3 premières années universitaires. Rachel, venue d'une ville de Bretagne, évoque ainsi les événements qui suivent immédiatement son arrivée dans une université parisienne :

T'sais le truc : « Forum des étudiants », « Forum des associations », sur le campus de [l'université]. J'passe vite fait parce que j'ai cours, et j'vois [...] un drapeau gay avec écrit [le nom de l'association LGBT+]. J'me dis : « Ben qu'est-ce que c'est ? » J'fais des recherches et tout euh... Puis de fil en aiguille j'me retrouve en [apéro de l'association] comme ça. Et à cet [apéro], j'embrasse une fille pour la 1<sup>ère</sup> fois.

Pendant certains choix d'études s'avèrent « malheureux » et n'aboutissent pas non plus à des changements dans la carrière, parfois pourtant désirés. Il s'agit de l'entrée dans des cycles d'études très contraignants, principalement les classes préparatoires, ce qui concerne 8 de mes enquêté·es, mais aussi certains cursus « d'excellence » ou très encadrés. Ambre décrit ses études pour obtenir un BTS (Brevet de Technicien Supérieur) en communication dans un lycée privé catholique comme « la fin d'[sa] vie » et « Deux années de non-vie sociale ». Ainsi que l'a montré Muriel Darmon, ces « institutions enveloppantes » perpétuent le contrôle qui avait court au lycée, en encadrant jusque dans l'intimité les vies de leurs élèves (2015). La contrainte au secret et les difficultés d'accès aux espaces gais et lesbiens peuvent ainsi se poursuivre ou être renforcées.

### **Maxime : la classe préparatoire comme frein au *coming-in***

Fils d'un chirurgien et d'une architecte urbaniste, Maxime grandit dans la maison familiale, près de Paris, dont a hérité son père. Il effectue son lycée dans un prestigieux établissement privé catholique parisien. C'est durant cette période qu'il problématise particulièrement ses désirs et attirances, mais il n'en parle pas, ni ne tente une démarche quelconque pour rencontrer des personnes homosexuelles :

[...] comme j'étais pas militant, à Stan', et que c'était caché et enfoui, voilà, on pouvait pas, euh... J'ai, j'pouvais pas avoir de problèmes si j'étais pas positionné, [...].

Cela s'explique à la fois par l'organisation scolaire – Maxime est en internat et fait face à une masse de travail écrasante – à la dimension catholique de l'établissement – le secret s'impose à lui dans un environnement qui lui apparaît comme particulièrement hostile à l'homosexualité – et à la présence particulièrement visible et affirmée du militantisme anti-Mariage pour Tous, surtout durant son année de Première (2012 – 2013).

Malgré le mal-être qu'il décrit sur la période, après son bac, il continue en classe préparatoire dans le même lycée. Si la pression à la réussite scolaire, notamment véhiculée par son père – dont la référence est omniprésente dans l'entretien – est une raison importante de ce choix, le passage en prépa fait naître des espoirs en lui, et partir lui paraît ainsi moins nécessaire :

[...] j'ressentais pas, c'était pas maladif. Encore. 'Fin mon envie de m'barrer n'était pas malade. Au lycée. Parce que j'me disais : « En prépa ça va être différent, y'a plus de liberté pour les prépa », et c'est vrai que tu voyais qu'il y avait plus de liberté pour les prépa. [...] J'me suis dit : « Ça va brasser, va y avoir plein d'gens nouveaux qui vont v'nir. Pourquoi est-ce que j'partirai maintenant ? » Tu vois ? Au moment où finalement ça d'vient mieux, pourquoi est-ce que j'me barrerais ?

Ses espoirs sont rapidement douchés. S'il commence à évoquer son homosexualité au cours de sa première année de prépa, ce partage demeure restreint à quelques ami·es proches. Il doit aussi faire

face à la diffusion de la rumeur de son homosexualité, qui va même aboutir à un « interrogatoire » particulièrement mal vécu, de la part du directeur de la prépa : « j'ai été forcé, par mon directeur, un peu d'avouer mon homosexualité, et d'y répondre un peu à des questions très personnelles sur ma sexualité. » Mais l'hostilité à l'exploration du monde gai est aussi liée la dimension « enveloppante » du cursus :

J'avais pas la place de ressentir autre chose. [...] ça m'prenait, ben comme un travail à temps plein quoi. [...] ma charge mentale elle était saturée, donc commencer à m'poser ce genre de questions [...] tu vas t'flinguer. Tu vas rentrer dans une sorte de dépression dégueulasse et tu vas foutre en l'air tes études [...] j'ai arrêté d'me questionner, j'ai dit : « On met tout en attente, on gèle tout » [...].

C'est finalement une fois son cursus de prépa terminé, alors qu'il a obtenu le concours d'une école d'ingénieur, qu'il va brusquement entrer dans la phase d'investissement social de sa carrière et effectuer un intense *coming-in* : il s'inscrit sur des sites de rencontre, a sa première relation de couple et ses premières expériences sexuelles, fait ses *coming-out* familiaux, relance l'association LGBT+ de sa nouvelle école, etc.

[...] j'ai vraiment tout découvert d'un coup, tout fait d'un coup. Sexualité, mon orientation, mon association, mes intérêts culturels, euh... Tout, tout est v'nu d'un coup en fait.

Cette brutalité du *coming-in* est récurrente dans les parcours des enquêté·es passé·es par la prépa, contrairement à un passage plus « doux » pour ceux et celles qui ont évité ces cursus.

## ***2.2. Grandir en France : des possibilités et contraintes différentes entre francilien·nes et provinciaux·les***

Ces enjeux scolaires s'articulent aussi à des enjeux géographiques. En 1994, Chauncey montrait que l'émergence et l'évolution du « monde gai » se comprend en rapport avec son contexte urbain, marqué par le « déclin de la force des institutions de contrôle social » (Chauncey, 2003, p. 171). Mon enquête montre qu'en effet, le contexte urbain facilite pour les enquêté·es l'accès aux espaces gais et lesbiens et la possibilité d'échapper aux contrôles sociaux qui s'exercent sur elles·eux. Cela permet de séparer les enquêté·es ayant grandi en région parisienne (10), de ceux ayant grandi en province (8).

Pour les francilien·nes, l'existence à la fois d'une présence homosexuelle visible à Paris (via surtout le quartier du Marais et la Marche des Fiertés) et d'infrastructures de transports publics développées leur donne une plus grande marge de manœuvre dans l'investissement des sociabilités et de la sexualité. Ces deux aspects facilitent aussi la gestion du secret et des stratégies de discrétion. Les parcours des enquêté·es francilien·nes vers la phase d'investissement social en sont facilités, et la transition entre la phase de prudence contrainte et celle-ci en devient moins nette. Des passages dans des espaces communautaires peuvent être alors observables dès le lycée, comme pour Matthieu (homme gay, 21 ans) et Ambre. Grandir en région parisienne permet de plus facilement dissimuler ses activités à ses parents, y compris même lorsque l'on a fait son *coming-out* auprès d'eux mais qu'ils n'ont pas fait montre d'une absolue acceptation. Et les parents sont d'ailleurs conscient·es du fait que leur contrôle est émoussé dans cet environnement, où leurs enfants ne sont pas tributaires du ramassage scolaire pour rentrer à la maison, ni de la voiture familiale pour voir leurs ami·es. Il devient aisé de cacher, avec la complicité potentielle de ces mêmes ami·es, les activités aux parents, qui ne peuvent qu'accepter la situation et croire, ou paraître croire, leurs enfants, maintenant ainsi symboliquement leur autorité familiale.

### **Benjamin : de premiers contacts avec le monde gai dès le lycée**

Benjamin est né en 1999 et a grandi en région parisienne. Il est entré au lycée en 2014 et a passé son bac en 2017. Il commence à évoquer son homosexualité au collège. Dès la 3<sup>ème</sup>, il en parle « À des ami·es très proches » et commence à fréquenter des sites Internet pour les jeunes LGBT+. Il y rencontre – virtuellement toujours – des personnes avec qui il peut parler de l'homosexualité. L'entrée au lycée est cependant difficile pour lui, et il se sent particulièrement isolé, d'autant que ses ami·es de collège ne fréquentent plus le même établissement. L'année de Première marque finalement un tournant vers une certaine acceptation de son homosexualité. Particulièrement confronté à l'homophobie depuis la 3<sup>ème</sup>, cela a pu constituer un tournant stratégique face à la violence. Il

l'explique en tout cas par l'intervention de l'infirmière scolaire après qu'il ait fait un malaise en classe :

Du coup voilà, grand discours sur la diversité, la beauté d'l'humanité, du coup, j'ai un peu repris foi en l'humanité et en ma personne, et euh... J'ai un p'tit peu développé ma confiance en soi.

Quoiqu'il en soit, durant ses deux dernières années de lycée, et surtout en Terminale, Benjamin commence à profiter de la relative liberté permise par sa proximité avec Paris et ses infrastructures de transports. Il se fait notamment des ami·es grâce à un groupe Facebook créé par un youtubeur gay. Il découvre le Mag<sup>12</sup> avec l'un·e de ces ami·es et participe à sa première Marche des Fiertés avec en 2017. C'est aussi le soir de la Marche qu'il va pour la 1<sup>ère</sup> fois dans un bar gay. Ces sorties sont restreintes à quelques activités et à un petit groupe de personnes, ne caractérisant par une réorganisation conséquente du mode de vie constitutif de l'investissement social. Mais cela révèle des possibilités très différentes de celles ouvertes aux jeunes Provinciaux.

La situation des provinciaux·les est en revanche plus contrainte. D'abord parce que le « monde gai et lesbien » est peu développé et visible dans leur ville. Si Marianne Blidon a bien montré que les espaces de sociabilité homosexuels sont nombreux sur l'ensemble du territoire – et non seulement en Île-de-France et dans une poignée de grandes métropoles – ceux-ci se font rares lorsque les villes ont moins de 200 000 habitants (Blidon, 2007). La peur d'être reconnu, dans un lieu pas si éloigné du domicile familial donc, pèse également d'autant plus que les enquêté·es originaires de Province sont beaucoup plus dépendant·es de leurs parents pour se déplacer et avoir des activités. Cela explique que 6 d'entre elles·eux aient attendu le passage dans la phase d'investissement social pour avoir leurs premières relations sexuelles avec des personnes de même sexe/genre. C'est aussi pour cela que cet investissement ne commence pas avant le départ du domicile parental et l'arrivée à Paris (ou à Londres pour un enquêté). Les *coming-out* familiaux interviennent aussi plus souvent après ce départ, situation inverse de celle des francilien·nes. La décohabitation apparaît comme une des conditions de possibilité de certains changements dans la carrière des enquêté·es originaires de Province, notamment pour pouvoir sortir de la prudence contrainte. C'est pour cette raison que les enjeux géographiques s'articulent aux enjeux scolaires : la poursuite d'études est une justification de la décohabitation. Cette poursuite ne repose pas uniquement sur le désir de vivre sa vie de gay ou de lesbienne, mais faire des études constitue entre autres une opportunité pour prendre son autonomie. Les jeunes enquêté·es ont pu alors mettre en place des stratégies pour faciliter leur accès à certains espaces, quartiers, villes, afin d'explorer plus aisément le « monde gai et lesbien » et leurs propres désirs, en participant activement au choix de l'école ou de l'université.

### **Édouard<sup>13</sup> : la migration pour l'ouverture des possibilités**

Édouard est né en 1993 et a grandi à La Réunion, entrant en Seconde en 2008 et passant son bac en 2011.

Comme pour Benjamin, les premiers partages de l'homosexualité – au lycée – se font « au compte-gouttes », auprès « de 2-3 personnes vraiment proches ». Cependant, il n'y a pas d'autres actions de sa part que celles-ci durant la période. Après le bac, il entre en BTS, toujours sur l'île. Considéré comme « une page blanche », il décide de ne pas omettre son homosexualité au sein de ce cursus et est alors très vite *out* dans son BTS, ceci étant facilité par l'absence de répression ou de rappel à l'ordre de ses pairs. Mais pour les personnes avec qui les liens étaient plus anciens, il est toujours « plus compliqué » d'en parler. D'autant plus qu'il ne souhaite pas s'exposer au « ladilafé », aux commérages qui pourraient faire parvenir l'information de son homosexualité à sa famille – il demeure toujours chez ses parents. Il tente cependant une sortie dans l'une des deux boîtes LGBT de l'île, avec une amie bisexuelle de son BTS, mais l'expérience constitue, à ce moment-là, un repoussoir :

Et donc j'y suis allé, et bon, l'expérience a été un peu... Un peu louche quoi. [...] Après, j'avais pas l'habitude aussi tu vois. Donc t'avais euh... On va dire les « folles de service », [...] c'était un peu caricatural.

<sup>12</sup> Association de jeunesse à destination de personnes jeunes LGBTIQ+. Elle accueille aussi des personnes de moins de 18 ans.

<sup>13</sup> Homme gay, 25 ans.

Il ressent en fait de plus en plus le besoin de quitter La Réunion :

[...] c'était surtout un... Une volonté d'émancipation, tu vois, et avoir plus de libertés. J'me sentais pas euh... Vraiment à l'aise dans tout c'que j'pouvais faire à la Réunion, tu vois ? Parce que c'est une île, et ça revient à l'homosexualité du coup. Je... Donc c'est petit. J'peux vivre à l'est et aller dans l'sud et... 'Fin voir des gens que j'connais tu vois. [...] Ça pouvait être rapporté, et euh... J'voulais pas, j'avais pas envie qu'on parle, qu'on parle de moi. [...] Moi j'ai jamais eu d'problème avec moi-même tu vois, mais par rapport au regard des gens, j'avais envie d'partir, tu vois ? Pour pouvoir euh... Euh, expérimenter.

A la fin du BTS, en 2013 – 2014, il devient alors au pair à Londres pour un couple homoparental. Loin de ses parents, de La Réunion et du « ladilafé », autonome dans sa vie – il a un travail, ses propres revenus, et bénéficie du réseau de transports londonien –, Édouard peut finalement investir la sexualité, les espaces, les sociabilités, la « culture » :

[...] donc en arrivant là-bas, j'ai tout essayé, enfin « tout essayé ». [...] C'était vraiment la liberté parce que j'connais personne ! Et donc j'me sentais vraiment libre de faire tout c'que j'veux, quand j'le voulais [...].

Il se fait de nombreux ami-es et fréquente assidument le quartier LGBT+ de Soho. Il recourt aux applications de rencontre, a une activité sexuelle importante, participe à sa 1<sup>ère</sup> Marche des Fiertés. Il fait son *coming-in*.

Cette différence dans les possibilités offertes entre la grande métropole (Paris pour la plupart de mes enquêtés, mais donc aussi Londres dans le cas spécifique d'Édouard) et la Province est particulièrement illustrée dans la suite du parcours d'Édouard, puisque celui-ci, après un an et demi, revient à La Réunion. Il y restera entre 2014 et 2016. Pendant toute cette période, son mode de vie change à nouveau et devient assez similaire à celui qu'il avait avant de partir à Londres. S'il existe bel et bien quelques espaces LGBT+ à La Réunion, il ne les fréquente pas. S'il est *out* auprès de sa famille, ses parents ne font que tolérer son homosexualité. Il n'a pas non plus la moindre activité sexuelle. Cela contraste considérablement avec la période londonienne. Dans un contexte de faible présence communautaire, de forte interconnaissance, où il se sent discréditable, on peut dire qu'Édouard fait un retour dans la phase de prudence contrainte. C'est finalement en obtenant son admission en master dans une université parisienne qu'il quitte à nouveau La Réunion. A nouveau, ce changement de contexte devient propice à un basculement dans l'investissement social. La stratégie scolaire a été propice à une migration géographique permettant d'embrasser à nouveau le *coming-in*.

### **2.3. Débuter comme homosexuel·le selon sa position sociale et ses perspectives scolaires**

Pourtant, la vie homosexuelle existe et est possible en province, y compris en milieu rural. Colin Giraud a montré, dans une enquête réalisée dans la Drôme auprès d'homosexuels masculins, qu'il existait « des formes de présence gays et des ressources locales bien plus consistantes » que le « tableau désertique » généralement véhiculé (Giraud, 2016). On y trouve des lieux de drague et de sociabilité, s'y constituent aussi des réseaux amicaux, et la résidence visible et connue d'homosexuels est finalement bien acceptée par le voisinage. Cette situation interroge alors l'existence simultanée de l'impérialité du départ vers la grande ville pour mes enquêtés tandis que ceux de Giraud ont une vie homosexuelle dans des zones de population moins denses.

La comparaison entre les échantillons permet d'envisager plusieurs pistes de réponse. D'abord, l'âge de nos enquêtés. Certes, le plus jeune des enquêtés rencontrés par Giraud a 23 ans, mais les 40-50 ans sont surreprésentés. Cela laisse penser que la proportion de jeunes gays effectivement impliqués dans la vie homosexuelle du département est relativement faible. L'entrée sur le terrain de Giraud appuie d'ailleurs l'analyse d'une situation plus contrainte pour les provinciaux, notamment hors des grandes métropoles : « Empiriquement, les premiers contacts avec le terrain d'enquête drômois tranchent radicalement avec les caractéristiques urbaines de mes précédents terrains d'enquêtes parisiens et montréalais et laissent apparaître un désert gay ou presque. » L'accès donc au monde gai et lesbien drômois demanderait sans doute plus encore d'énergie et de temps à de jeunes homosexuels peu affirmés, qu'au sociologue. Par ailleurs, malgré cette vie gaie en milieu rural, les enquêtés de Giraud font régulièrement des séjours dans de grandes villes pour y profiter de la forte présence homosexuelle.

Même si la comparaison n'est ici pas possible avec le cas de lesbiennes, il est fort probable que cette situation de la jeunesse ne serait pas beaucoup plus propice pour elles.

La question renvoie donc toujours aux stratégies d'autonomisation pour les jeunes, y compris ceux et celles qui demeurent en milieu rural, afin d'échapper aux contrôles familial, amical, ou au risque et à la peur d'être reconnu. Or, les adolescent·es, à la fin du collège déjà, n'ont pas les mêmes perspectives scolaires. Dans le cas de mes enquêté·es originaires de Province, l'origine familiale et les résultats scolaires ont permis d'envisager des études dans des institutions (universités, écoles nationales supérieures, classes préparatoires) localisées dans des grandes villes, et notamment à Paris. Pour d'autres jeunes, les perspectives scolaires sont différentes, et aboutissent à des formations professionnelles dans un lycée proche (ce qui est d'ailleurs le cas d'Édouard à La Réunion au début de sa formation post-bac), ou après celui-ci, dans des établissements proches du domicile familial ou toujours éloignés des grands centres urbains. L'autonomisation passerait ici probablement par une entrée sur le marché du travail rapidement après 18 ans, permettant d'obtenir une voiture et un logement à soi, échappant ainsi radicalement au contrôle parental. Cette hypothèse est d'ailleurs appuyée par les caractéristiques sociales des enquêté·es de Giraud, « qui appartiennent dans leur majorité aux petites classes moyennes (service, commerce, administration) et aux classes populaires ».

Cependant, alors que les conditions semblent parfois bien réunies, ou les possibilités de mettre en place des stratégies échappatoires possibles, on observe des attitudes d'immobilisme chez certain·es jeunes. Ces comportements peuvent être attribués à mon sens à l'apprentissage et la rencontre des figures repoussoirs.

### **3. Les figures repoussoirs : d'un frein au *coming-in* à un positionnement communautaire qui distingue**

#### ***3.1. Un frein à l'identification et au coming-in : l'apprentissage de l'idéologie de la Fierté pour contrer les effets des figures repoussoirs***

##### *3.1.1. Dévalorisation de soi et impossibilité de se référer aux modèles existants*

Les figures repoussoirs apparaissent comme l'incarnation ou la matérialisation – dans des personnes, des espaces et événements – de transgressions radicales aux normes de genre et de sexualité, qui impliquent le renforcement de l'association de l'homosexualité à une déviance. La socialisation hétéronormative impose ces figures en transmettant les normes, peu à peu incorporées, et provoque ainsi chez ces jeunes des réactions de dégoût, de rejet, de crainte de leur être assimilées, des « émotions corporelles » négatives (Bourdieu, 1998, p. 60). Salima Amari raconte ainsi le « malaise » de ses enquêtées dans les lieux lesbiens (2013, p. 207).

Les expériences des enquêté·es montrent deux effets des figures repoussoirs. Le premier, c'est la dévalorisation de l'homosexualité qui aboutit à une dévalorisation de soi. Les figures repoussoirs provoquent souvent des sentiments partagés, faits de répulsion, mais aussi d'attirance (Blidon, 2009), qui révèlent une forme de « conscience » d'« en être » tout en étant contraint·e de voir les stigmatisé·es – et donc soi-même – « du point de vue des normaux » (Darmon, 2008, p. 229). Léa (femme lesbienne, 26 ans) a rencontré durant sa formation en classes préparatoires des personnes qui sont pour elle, manifestement lesbiennes ou bisexuelles. Ces rencontres, qui auraient pu affaiblir la contrainte au secret – étant donné l'existence de personnes ouvertement lesbiennes et bisexuelles dans l'entourage scolaire – n'ont fait que contribuer à renforcer l'association de l'homosexualité à la déviance et la volonté de ne pas être identifiée à elle. Elle évoque ainsi la façon de parler « crade » de Laura ou Diane, « complètement dévergondée » (« Mais Diane tout l'monde la détestait »). Elle conclue :

En fait les figures de lesbiennes c'était pas vraiment des figures positives auxquelles j'avais m'identifier [...]. Soit c'était des meufs qui étaient déjà rangées qui f'saient n'importe quoi, soit c'était des filles genre prout prout qui parlaient de fluides corporels comme ça au vu et au su de tout l'monde. Genre moi j'étais une petite prude, une gentille fille bien [...].

Les comportements de ces jeunes femmes ont donc heurté la socialisation antérieure de Léa – acquise notamment auprès des différentes institutions de contrôle social précédemment mentionnées – de laquelle elle avait appris à juger négativement ces attitudes.

Le second effet, c'est l'invisibilisation de la diversité des formes de l'homosexualité et l'impossibilité qu'elle implique pour certain·es enquêt·es de se reconnaître homosexuel·les. Ophélie (femme lesbienne, 27 ans, voir Frise 4.) raconte le manque de diversité des représentations lesbiennes dont elle disposait plus jeune : « quand j'en voyais dans la rue », ces femmes « avaient un look très affirmé, et c'est pas c'qui m'attirait. » L'homosexualité féminine lui paraissait inenvisageable. De même pour Cedrick (homme gay, 25 ans), confronté seulement à des garçons qu'il qualifie de « Maniéré[s] au possible, féminin[s] ». Leur identification comme homosexuel·les en est retardée. Quand elle a lieu, elle donne même l'impression d'une irruption inattendue. La phase de prudence contrainte est alors très courte, et l'entrée en carrière peut même se faire directement par la phase d'investissement social et le *coming-in* intensif (dans le cas d'Ophélie).

### 3.1.2. L'apprentissage de l'idéologie de la Fierté : valorisation et diversification des formes de l'homosexualité

Face à la dévalorisation de l'homosexualité et l'invisibilisation de la diversité de ses formes, surmonter les figures repoussoirs devient un enjeu qui nécessite l'apprentissage de l'idéologie du groupe déviant. L'idéologie, comme « système d'autojustification », informe qu'« il n'y a aucun mal à être » déviant (Becker, 1963/2011, p. 61). Cela passe par des arguments historiques, sociologiques, biologiques, juridiques, et l'idéologie est ainsi un système assez souple et hétérogène pour fournir des arguments et représentations nouvelles qui conviennent à chacun·e. Elle fournit une diversification d'images de l'homosexualité, et permet d'accéder, avec l'exploration des espaces de sociabilité, à des possibilités de vivre positivement son homosexualité.

Dans le cas de l'homosexualité, l'enquête m'a conduit à appeler l'idéologie apprise durant le *coming-in* : « idéologie de la Fierté ». Elle implique l'apprentissage d'une forme d'« histoire de l'homosexualité », ainsi que d'explications non-discriminantes répondant à la question : « Pourquoi l'homosexualité ? » (qui peut d'ailleurs faire écho à « pourquoi suis-je moi-même homosexuel·le ? »). Edwige raconte que « *l'homosexualité dans l règne animal, c'est pas un drame.* » Nathan (homme gay, 23 ans) évoque des travaux psychologiques, et plusieurs, influencés par leurs études en sciences sociales et leurs lectures personnelles dans ces domaines, y voient une construction sociale. Cet apprentissage permet ainsi au groupe de dire à ses membres, mais aussi à ceux qui en représentent l'altérité, que l'homosexualité n'est pas une mauvaise chose, une anormalité, une maladie, ou un péché. Que finalement, « *On n'est pas différents, on est comme tout l monde !*<sup>14</sup> » L'idéologie homosexuelle repose ainsi sur la mise en exergue de la fierté à être homosexuel·le. Une fierté qui se doit d'être visible puisque la publicisation de l'homosexualité permet de montrer qu'elle touche de nombreuses personnes, et qu'il n'y a pas de mal à être homosexuel·le. C'est dans l'apprentissage de cette idéologie que vont être déconstruites et remises en cause les figures repoussoirs intégrées par les socialisations dans l'enfance et jusqu'à l'adolescence. Cette socialisation nouvelle a permis aux jeunes enquêt·es d'abord de voir qu'il existe une grande diversité de formes d'homosexualité, et que les gays et lesbiennes ne sont pas toutes et tous conformes aux représentations dévalorisantes qui leur ont été véhiculées jusque-là. Ensuite, elle les a également amené·es à reconsidérer ces mêmes représentations dévalorisantes pour remettre en cause le fait même qu'elles seraient condamnables socialement. Il s'agit donc d'une remise en cause profonde des normes de genre et de sexualité. Le fait que soient finalement repoussées ces figures repoussoirs a enfin pu ouvrir aux enquêt·es des possibilités pour expérimenter de nouvelles activités, notamment parmi celles qui seraient jugées comme non-conformes selon leur genre.

Dans cet apprentissage de l'idéologie, les associations ont tenu un rôle important au sein de mon échantillon d'enquêt·es. Les espaces associatifs ont été les premiers qu'ils ont fréquentés. Cette situation semble liée à l'image sociale dont disposent les associations. Avant de venir dans les divers espaces de l'homosexualité, les jeunes se les représentent, en conçoivent des attentes, leur assignent des

---

<sup>14</sup> Entretien avec Judith.

rôles. Au début du *coming-in*, les bars et clubs gais ont pu faire figure eux aussi de repoussoirs pour les jeunes que j'ai rencontrés, en tous cas de lieux inadaptés pour des jeunes surtout issu-es de classes moyennes supérieures et ayant encore des difficultés d'acceptation de leur homosexualité, du fait de leur dimension fortement sexualisée :

[...] les images que j'en avais étaient des images euh... Déjà de mecs sûrs d'eux, qui v'naient pour baiser et qui... Y'avait un truc très sexuel, pas du tout... [...] Ben, c'est ça, c'était pas ce dont pour moi j'avais envie ! De, de rentrer dans un club, une boîte, machin, et me dire que j'allais m'faire sauter d'ssus [...].<sup>15</sup>

Les associations semblent au contraire bénéficier d'une image qui leur permet d'être dépouillées de ces représentations négatives. C'est à partir de ces espaces associatifs, que va pouvoir se transmettre intensément l'idéologie de la Fierté auprès des jeunes qui les fréquentent, en diffusant des œuvres culturelles, en participant collectivement à la Marche des Fiertés, et tout simplement au fil des discussions. Elles ont constitué le point de départ d'une exploration ultérieure et accompagnée des autres espaces de sociabilité.

### **3.2. Sur la persistance de figures repoussoirs malgré le coming-in : l'expression d'un positionnement communautaire**

Avec la valorisation de l'homosexualité et de soi, et l'apprentissage de la diversité de ses formes, l'on pourrait s'attendre à ce que les figures repoussoirs disparaissent des discours enquêté-es. Pourtant on observe que celles-ci continuent à jouer un rôle dans les conceptions du monde social et de l'homosexualité. Cedrick ou Benjamin par exemple manifestent une certaine défiance vis-à-vis des garçons efféminés et une critique du « communautarisme ». Ils critiquent la transgression de la norme de genre « qui pourrait choquer une personne hétéro qui est pas du milieu LGBT. », la sexualité supposément débridée de certains homosexuels ou leur caractère « *shady* », acerbe. Pour Maxime, la sexualisation à outrance constitue le repoussoir. A propos des endroits où sortir, il explique :

Pas des endroits stéréotypés, ultra clichés euh, avec des gens qui, qui agissent de manière codifiée comme au [un club gai de Paris] tu vois. Euh... J'ai un pote qui y est allé encore y'a 15 jours, y m'a dit : « Bon, voilà, c'était une soirée un peu partouze euh... J'essayais de parler un peu aux gens, 90% des gens me disaient : “Mais, mec, pourquoi tu parles ? On n'est pas là pour ça quoi” ». C'est quoi ça ? C'est juste triste [...].

L'homosexualité « cliché » est ainsi un objet de rejet pour plusieurs enquêté-es. Pour d'autres, la socialisation homosexuelle a produit de nouvelles figures repoussoirs : le « Masc for Masc » – homosexuel viril et follophobe – ou la « Fem » – lesbienne très féminine peu en rupture avec l'ordre du genre – politiquement opposé-es au « communautarisme ».

#### **Le positionnement universaliste/distancié – l'exemple d'Edwige**

Edwige appartient au groupe d'enquêté-es qui exprime une volonté de distinction dans la relation aux autres homosexuel·les et le collectif qu'iels forment, la « communauté ». Un positionnement universaliste/distancié donc. Iels mettent ainsi en avant un idéal communautaire, basé sur l'ouverture aux hétérosexuel·les, le dialogue avec la société. En ce sens, iels s'inscrivent en grande partie en négatif de la situation qu'iels observent et expérimentent. Pour Edwige, la critique se développe autour de l'idée de la « sectarisation » de la communauté :

Mais j'trouve que trop de sectarisation ça a le chic pour développer des conflits inutiles et euh... En plus euh... Nous démarquer encore aux yeux du reste du monde, et c'est pas forcément en bien.

L'opposition au conflit que peut entraîner le militantisme LGBT+ est nettement marquée, et ce conflit est renvoyé d'ailleurs à l'« hétérophobie » :

J'me sens triste aussi quand j'entends des LGBT qui sont censé-es défendre le droit des LGBT, la tolérance, devenir complètement hétérophobes. Parce que ça existe aussi.

Pour elle, les homosexuel·les, et plus largement les personnes LGBT+, contribuent à maintenir la frontière entre elles et les hétérosexuel·les. La communauté est discriminante.

<sup>15</sup> Simon (homme pédé, 23 ans).

Mais l'un des derniers traits marquants du positionnement universaliste/distancié, ce sont des « discours culturellement très distinctifs qui sanctionnent le “mauvais goût” » (Giraud, 2012, p. 88-89) de certaines populations, espaces, pratiques. Si la critique du « cliché » est particulièrement développée par des enquêté·es masculins, elle existe aussi chez les femmes.

Ce rejet du cliché implique alors une affirmation identitaire moins forte, voire entretenue dans un certain flou. Edwige utilise indifféremment différentes catégories : « En fait moi j'suis pas fan des étiquettes ». Surtout, cela induit également, de façon remarquable, une forte conformité aux normes de genre dans le comportement corporel ou l'habillement. Edwige se présente ainsi comme une femme particulièrement féminine, préférant les robes longues, et portant des cheveux très longs notamment.

On pourrait classer les critiques du « communautarisme » comme des universalistes/distancié·es et les critiques de la « normalisation » comme des communautaires (Adam, 1999; Costechareire, 2008; Girard, 2013). De grands clivages peuvent être identifiés : normaux/déviant, public/privé, identité/trait parmi d'autres. D'un côté, il s'agit de correspondre aux normes de genre et de l'hétérosexualité. L'homosexualité est un trait secondaire de soi qui se vit en privé. A l'investissement social succède la distanciation. De l'autre, l'affirmation de sa différence est importante et l'accent est mis sur sa visibilité. L'homosexualité est centrale dans la définition de soi et elle s'extériorise, notamment physiquement, par la transgression des normes de genre. La routinisation est la voie prise avec l'avancée en âge. Nombre de jeunes ne sont néanmoins pas aussi tranchés et produisent des discours où s'agencent de façon plus enchevêtrée les positions communautaires et distanciées.

#### **Le positionnement communautaire – l'exemple d'Ophélie**

Les positions d'Ophélie reflètent bien plus une vision dite communautaire. Pour les enquêté·es qui la rejoignent dans cette catégorie, la « communauté » – le terme est très souvent utilisé, sans forcément faire l'objet d'une définition précise – est nécessaire, importante et utile. Ophélie met l'accent sur son caractère « safe » : « on s'y sent plus en sécurité ». Ce qui est renforcé par un positionnement politique féministe, partagé d'ailleurs par Ambre, qui a également un positionnement communautaire, puisqu'il s'agit de se sentir plus en sécurité en tant que lesbienne, donc en tant que femme ET homosexuelle.

La communauté est alors valorisée aussi pour certains apprentissages intellectuels, comme la politisation féministe. Ophélie est particulièrement active pour favoriser des actions féministes au sein de l'association LGBT+ dont elle est l'une des cadres à l'époque. Ophélie est par ailleurs lectrice de sciences sociales, notamment de sociologie. Une formation intellectuelle nourrie par ce type de littérature, pas forcément par le biais d'un cursus universitaire, est caractéristique des enquêté·es communautaires.

De plus, ce positionnement est aussi caractérisé par une restructuration du réseau amical radicale, contrairement aux distancié·es/universalistes. Les enquêté·es de ce pôle affirment souvent l'importance de réseaux amicaux très majoritairement non-hétérosexuels :

Les personnes hétéros avec qui j'suis amie, j'pense que c'est des ami·es d'ami·es quoi.

L'affirmation identitaire est pour ces enquêté·es appuyée, les femmes s'affirment lesbiennes, les garçons gays, voir même pour Simon, « pédé ». Pour Ophélie, l'affirmation du lesbianisme emporte à la fois « un style de vie », « soutenir des lesbiennes, acheter des livres écrits par des lesbiennes », ou encore une visibilité « Pour assurer le... La sécurité des personnes à venir. » :

En disant « on milite maintenant pour que les prochaines générations puissent assumer plus facilement ».

A ce positionnement semble correspondre également un rapport aux normes de genre particulier, cette fois divergent, et qui fait écho aux « clichés » mentionnés par les distancié·es/universalistes. Sans que ses cheveux soit très court, Ophélie portait au moment de l'entretien ses cheveux au-dessus de la nuque. Elle ne portait pas de bijoux. Interrogée à ce sujet, elle mentionne le port des chemises, et évoque le fait de « Se tenir, être assise parfois de manière décontractée. » – sous-entendu sans être corseté par les normes de maintien corporel contraignant les femmes

Enfin, ces enquêté·es développent aussi une critique de « clichés », bien que ce mot soit absent de leur discours, mais de clichés très différents, puisqu'il s'agit de remettre en cause une supposée

recherche de conformité avec les hétérosexuel·les et l'oubli de l'histoire des luttes LGBTQ+. Cela aboutit à une critique de la masculinisation à outrance de certains hommes gays et de la féminité stéréotypée de certaines lesbiennes.

La persistance de ces figures peut ainsi être considérée comme un outil de distinction entre les homosexuel·les. Le *coming-in* amène les enquêté·es à problématiser fortement leur homosexualité, et à produire des idéaux sur comment la vivre. Les homosexuel·les comme groupe social doté d'une culture particulière et regroupés autour d'une démarche identitaire – c'est-à-dire la « communauté » – deviennent un enjeu de lutte interne. Les gays et les lesbiennes interrogé·es apparaissent ainsi soumis·es à une contrainte au positionnement vis-à-vis de la manière de se vivre et de se rapporter aux autres homosexuel·les. Les discours produits mettent alors en scène la « bonne distance » à entretenir vis-à-vis du groupe et des activités qui lui sont liées. Ces discours permettent de rappeler que le *coming-in* « ne produit par un mode de socialisation unique, unifié et homogène » (Giraud, 2014). L'incorporation des dispositions se fait différemment d'un individu à un autre selon la façon dont se branchent les socialisations, selon les normes et les pratiques incorporées dans le passé, mais aussi en même temps que le *coming-in*, dans la diversité des espaces et contextes sociaux traversés, et en fonction des expériences vécues. Sur ce dernier point, il est d'ailleurs notable que les plus communautaires soient ceux qui aient vécu les plus fortes expériences de rejet dans le cadre familial – pour Ophélie, l'homophobie de son frère, qu'elle évite, et de son père, est très explicite – tandis que les plus universalistes/distancié·es, ont au contraire mentionné des expériences négatives avec d'autres homosexuel·les, notamment des réflexions sur des apparences trop conformes à leur genre – c'est le cas d'Edwige par exemple<sup>16</sup>.

### Conclusion

Approfondir la carrière homosexuelle et le *coming-in* nécessite ainsi l'accession à un contexte social moins contraint par rapport aux contrôles parentaux, scolaires, et des pairs. Cette accession dépend des processus liés à l'avancée en âge, avec le passage du bac, l'entrée dans l'enseignement supérieur, une autonomisation considérée comme légitime voir encouragée par les parents, ainsi que des stratégies des jeunes gays et lesbiennes elles-mêmes, qui dépendent de la situation géographique et des orientations d'études. Ces phénomènes sont par ailleurs influencés par le contexte historique dans lequel ils prennent place : à la fois une plus grande acceptation de l'homosexualité dans la société et des surgissements de la violence homophobe explicite dans les discours et l'espace public ; l'essor de nouveaux outils et espaces, numériques, pour « (se) jouer » des/avec les normes et contrôles sociaux.

La réunion de ces conditions de possibilité peut néanmoins ne pas aboutir à un investissement intense et désiré des sociabilités homosexuelles, des pratiques et activités gays et lesbiennes, et à une assomption identitaire – du moins pas de façon rapide – du fait d'expériences négatives, l'apprentissage et les confrontations à des figures repoussoirs. Ces figures, en dévalorisant l'homosexualité, et en la réduisant à quelques expressions stéréotypées liée à des valeurs dépréciées – comme la sexualisation – freinent le *coming-in*, voir empêchent pendant un temps une quelconque identification homosexuelle. Même après être « devenu·es » gays et lesbiennes, certaines de ces figures perdurent pour les enquêté·es, qui s'opposent à de nouvelles, produites par la socialisation homosexuelle, soulignant ainsi la complexe intrication des diverses socialisations, passées et parallèles. Ces figures repoussoirs apparaissent ainsi comme des modèles dont l'analyse mériterait d'être approfondie, notamment parce qu'elles semblent être des points d'achoppement et de rencontre de discours concurrents sur la problématisation et la définition des normes sociales.

---

<sup>16</sup> Cela ne signifie pas que les première·es n'aient pas vécu d'expérience négative avec d'autres homosexuel·les, ou que les second·es n'en aient pas vécu dans le cadre familial, mais ce ne sont pas celles sur lesquelles iels insistent, et ne semblent donc pas avoir eu une influence aussi majeure.

## Références

- Adam, P. (1999). Bonheur dans le ghetto ou bonheur domestique ? *Actes de la recherche en sciences sociales*, 128(1), 56-72.
- Albert, N. G. (2006). De la topographie invisible à l'espace public et littéraire : Les lieux de plaisir lesbien dans le Paris de la Belle Époque. *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, (53-4), 87-105.
- Amari, S. (2013). Sujets tacites. Le cas de lesbiennes d'origine maghrébine. *Tumultes*, (41), 205-221.
- Amari, S. (2018). *Lesbiennes de l'immigration : Construction de soi et relations familiales*. Vulaines-sur-Seine: Éditions du Croquant.
- Avanza, M., & Laferté, G. (2005). Dépasser la "construction des identités" ? Identification, image sociale, appartenance. *Genèses*, (61), 134-152.
- Becker, H. S. (2011). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Paris: Métailié.
- Blidon, M. (2007). Ville et homosexualité, une relation à l'épreuve de la cartographie. *Données urbaines*, (5), 67-76.
- Blidon, M. (2009). La Gay Pride entre subversion et banalisation. *Espace populations sociétés [En ligne]*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/eps/3727>
- Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des "classes". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52-53, 3-14.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1998). *La Domination masculine*. Paris: Seuil.
- Chauncey, G. (2003). *Gay New York. 1890—1940*. Paris: Fayard.
- Chetcuti, N. (2010). *Se dire lesbienne. Vie de couple, sexualité, représentation de soi*. Payot et Rivages.
- Clair, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesses*, (60), 67-78.
- Costechaire, C. (2008). Les "parcours homosexuels" et conjugaux au sein d'une population lesbienne. *Enfances, familles, générations*, (9), 19-35.
- Darmon, M. (2008). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris: La Découverte.
- Darmon, M. (2015). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris: La Découverte.
- Deschamps, C. (2000). Mises en scène visuelles et rapports de pouvoir : Le cas des bisexuels. *Journal des anthropologues [En ligne]*, (82-83). Consulté à l'adresse <http://jda.revues.org/3381>
- Girard, G. (2013). *Les Homosexuels et le risque du sida. Individu, communauté et prévention*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Giraud, C. (2012). Quartier gays et jeunesses homosexuelles à Paris et à Montréal», *Agora débats/jeunesses*, n° 60, 2012/1, p. 88-89. *Agora débats/jeunesse*, (60).
- Giraud, C. (2014). *Quartiers gays*. Paris: PUF.
- Giraud, C. (2016). La vie homosexuelle à l'écart de la visibilité urbaine. *Ethnographie d'une minorité sexuelle masculine dans la Drôme. Tracés*, (30), 79-102.
- Halperin, D. M. (2000). How to Do the History of Male Homosexuality. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 6(1), 87-123.
- Lahire, B. (2005). Misère de la division du travail sociologique : Le cas des pratiques culturelles adolescentes. *Éducation et sociétés*, (16), 129-136.
- Mauger, G. (2010). Jeunesse : Essai de construction d'objet. *Agora débats/jeunesses*, (56), 9-24.
- Méreaux, J. (2002). La codification de la beauté chez les homosexuels masculins parisiens. *Champ psychosomatique*, (26), 67-80.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris: Autrement.
- Perrin, C., & Chetcuti, N. (2002). Au-delà des apparences. Système de genre et mises en scène des corps lesbiens. *Nouvelles Questions Féministes*, 21, 18-40.
- Pollak, M. (1982). L'homosexualité masculine, ou le bonheur dans le ghetto ? *Communications*, (35), 37-55.
- Rault, W. (2011). Parcours de jeunes gays dans un contexte de reconnaissance. Banalisation des expériences ou maintien des singularités ? *Agora débats/jeunesses*, (57), 7-22.
- Zaffran, J., & Pouchadon, M.-L. (2010). Chapitre VII – La recomposition des pratiques culturelles des adolescent(e)s. Terrain français, éclairages québécois. In S. Octobre, *Questions de Culture. Enfance & culture* (p. 167-186). Paris: Ministère de la Culture – DEPS.



# Le rôle du curriculum caché dans la transmission de l'hétérosexualité comme norme à l'école primaire

Clémentine Masson, Infirmière, Formatrice et Chargée de Mission Académique à l'Égalité – Académie de Grenoble

Gabrielle Richard, PhD, Chercheuse associée Laboratoire LIRTES, Université de Paris-Est Créteil  
Chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres, Université du Québec à Montréal

© Publié en 2021 par la Revue GEF, numéro 5, [www.revuegef.org](http://www.revuegef.org)

## Pour citer cet article

MASSON, C. & RICHARD, G. (2021). Le rôle du curriculum caché dans la transmission de l'hétérosexualité comme norme à l'école primaire. *Revue GEF* (5), 117-124. Repéré à <https://revuegef.org>

## Résumé

L'égalité, principe fondateur de la République française et de son système éducatif, est affichée par l'Éducation Nationale comme étant une dimension essentielle à la réussite des élèves. Pourtant, l'égalité des droits peine à se traduire en une égalité réelle à l'école, en particulier pour les élèves dont l'orientation sexuelle et/ou l'identité de genre sont considérées comme « non conformes ». Pourquoi ces élèves souffrent-elles/ils particulièrement d'inégalités et de discriminations ? Comment le curriculum caché véhiculé par les professionnel·les de l'éducation permet-il la reproduction de ces inégalités ? Reposant sur une enquête réalisée auprès d'enseignant·es d'école primaire, cet article se focalise sur la transmission de l'hétérosexualité comme norme. Il interroge en particulier la dissonance qui existe entre, d'une part, les différents freins avancés pour ne pas évoquer l'orientation sexuelle avec les élèves et, d'autre part, les nombreuses références à l'hétérosexualité diffusées en classe relevant d'une mention réelle, bien qu'inconsciente, d'une orientation sexuelle.

**Mots clés :** égalité ; normes de genre ; école primaire ; hétérosexisme

## 1. Introduction

L'égalité est au cœur de deux des dix-sept objectifs<sup>1</sup> de développement durable de l'Organisation des Nations Unies. Elle figure également au centre de la devise républicaine française, affichée notamment à l'entrée de chaque établissement scolaire du territoire. Sur la question particulière des droits LGBTI<sup>2</sup>, les Principes de Jogjakarta, adoptés en 2006 en Indonésie, affirment que « *chacun peut se prévaloir de tous les droits humains, sans discrimination fondée sur l'orientation sexuelle ou l'identité de genre. Tous sont égaux devant la loi [...] [qui] garantira à toutes les personnes une protection égale et efficace [...]* ». Ils prévoient que « *les organisations professionnelles, y compris dans les secteurs médical, judiciaire, pénal ou civil et de l'éducation révisent leurs pratiques et leurs directives afin de garantir qu'elles promeuvent de façon soutenue la mise en application de ces Principes* »<sup>3</sup>. Néanmoins, la mise

<sup>1</sup> Voir les ODD 5 (Égalité entre les sexes) et 10 (Inégalités réduites)

<sup>2</sup> Lesbienne Gay Bisexuel Trans Intersexe. Le « + » représente toutes les autres variations d'orientations sexuelles et d'identités de genre

<sup>3</sup> <https://yogyakartaprinclples.org/additional-recommendations-fr/>

en œuvre de l'égalité reste compliquée, à l'école en particulier, où des discriminations et des inégalités liées, entre autres, à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre persistent (Collet, 2016 ; Richard, 2018).

Une étude réalisée en 2018 par l'IFOP pour la Fondation Jean Jaurès et la DILCRAH<sup>4</sup> montre en effet que le lieu dans lequel les agressions anti-LGBTI+ sont les plus courantes est l'école. Une autre enquête, mondiale celle-ci, sur l'éducation inclusive et l'accès à la santé des jeunes LGBTI+ a été menée en 2018 par le MAG Jeunes LGBT<sup>5</sup>, avec le soutien de l'UNESCO. Les données françaises en ont été extraites dans un rapport, correspondant à un échantillon de 2001 répondant-es (Richard, 2019a). Plus de 20% déclarent « [se] sentir "rarement" (14,32%) ou "jamais" (8,21%) en sécurité. » à l'école. Elles et ils y subissent de nombreuses violences, « 52,17% des répondant-es [...] [rapportant] avoir déjà été ridiculisé-es, taquiné-es, insulté-es ou menacé-es [...] en raison de leur orientation sexuelle ou de leur identité de genre ». L'édition 2020 du rapport sur les LGBTI-phobies de l'association SOS Homophobie<sup>6</sup> met en avant une quatrième année consécutive de hausse des témoignages d'agressions liées à l'orientation sexuelle ou à l'identité de genre (insultes, rejet, discrimination, diffamation, menaces, agressions physiques, agressions sexuelles, dégradations, outing<sup>7</sup>), avec notamment une hausse de 20% par rapport à l'année précédente des cas signalés en milieu scolaire. Cette hausse correspond à une augmentation globale des manifestations de haine dans la société. L'association relie ces chiffres inquiétants aux débats sur la loi de bioéthique et notamment sur l'ouverture en 2019 des services de Procréation Médicalement Assistée aux femmes lesbiennes. Conséquences pour ces élèves : elles et ils ont une scolarité plus fragile que les autres, puisque 13,12% des répondant-es réfléchissent ou ont réfléchi à arrêter l'école « à cause des difficultés rencontrées en raison de leur orientation sexuelle ou de leur identité de genre » (Richard, 2019a), ce qui corrobore plusieurs études réalisées sur le plan international (Hafeez, *et al.*, 2017 ; Tracey, *et al.*, 2015).

En janvier 2019, le Ministère de l'Éducation nationale a diffusé une importante campagne de lutte contre l'homophobie et la transphobie<sup>8</sup>. De nombreux outils ont été mis en ligne, tant pour prévenir que pour endiguer les manifestations de haine anti-LGBTI+. Ainsi ont été mis à disposition des personnels des affiches, des ressources pédagogiques, les textes législatifs de référence, et même un service d'écoute et d'aide pour les victimes et les témoins. C'est la première fois qu'un outil aussi détaillé<sup>9</sup> à destination des adultes encadrant-es (afin de les aider, notamment à repérer les agissements discriminatoires) accompagne une telle campagne à l'école. C'est également la première fois que la transphobie est clairement mentionnée, et que des élèves concerné-es témoignent de leurs difficultés sur le site du ministère<sup>10</sup>. Néanmoins, cette seule politique en termes de lutte contre la haine anti-LGBT+ à l'école risque de ne pas être aussi efficace qu'attendu. Si l'on considère que le *continuum* des violences sexistes (Mc Mahon & Banyard, 2012) est transposable à la haine anti-LGBT, agir sur les violences visibles peut se révéler insuffisant si des micro-violences perpétrées par l'institution elle-même subsistent.

En effet, nous pouvons comparer cette question avec l'égalité filles/garçons, à laquelle le Ministère de l'Éducation Nationale travaille depuis près de quarante ans, qui est affichée comme étant « la première dimension de l'égalité des chances que l'École doit garantir aux élèves »<sup>11</sup> et pour laquelle il existe de nombreux textes réglementaires (lois, décrets, conventions)<sup>12</sup>. Pourtant, les élèves continuent à avoir des

---

<sup>4</sup> [https://jean-jaures.org/sites/default/files/redac/commun/productions/2018/0627/111525\\_ifop\\_fjj\\_dilcrah\\_observatoire\\_26.06.2018\\_0.pdf](https://jean-jaures.org/sites/default/files/redac/commun/productions/2018/0627/111525_ifop_fjj_dilcrah_observatoire_26.06.2018_0.pdf)

<sup>5</sup> Le MAG Jeunes LGBT se définit comme la principale organisation de jeunes LGBTI en France qui représente et autonomise les jeunes LGBTI+.

<sup>6</sup> [https://www.sos-homophobie.org/sites/default/files/rapport\\_homophobie\\_2020\\_interactif.pdf](https://www.sos-homophobie.org/sites/default/files/rapport_homophobie_2020_interactif.pdf)

<sup>7</sup> L'outing est le fait de révéler l'orientation sexuelle ou l'identité de genre d'une personne sans son autorisation

<sup>8</sup> <https://www.education.gouv.fr/pid32090/contre-l-homophobie-a-l-ecole.html>

<sup>9</sup> [Vademecum campagne-prevention-homophobie-transphobie \(vf\) 1068711.pdf \(education.fr\)](#)

<sup>10</sup> Voir par exemple le témoignage de Sohan : <https://youtu.be/dcumjusCoAY>

<sup>11</sup> <https://eduscol.education.fr/1631/les-enjeux-de-l-egalite-filles-garcons>

<sup>12</sup> Voir notamment la sixième convention interministérielle 2019/2024 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif :

expériences scolaires très différentes selon leur genre. Sylvie Ayrat qualifie par exemple les sanctions d'« opérateur hiérarchique de genre » qui consacrent la virilité des garçons : davantage punis que les filles, ils sont ainsi validés et confortés dans leur statut supérieur parce que masculin (Ayrat, 2011). Edith Maruéjols estime que l'aménagement des cours d'école participe « à la ségrégation des genres »<sup>13</sup> laissant l'espace central aux garçons et reléguant les filles en périphérie. Nicole Mosconi pointe, elle, la division sexuée des savoirs (Mosconi, 1994), et Isabelle Collet montre des inégalités quantitatives et qualitatives en termes de distribution de la parole en classe (Collet, 2016). L'une des raisons pouvant expliquer que l'égalité de principe du système scolaire ait du mal à produire des résultats satisfaisants réside dans la discrimination institutionnelle subtile véhiculée par le « curriculum caché ».

Nicole Mosconi l'a défini en 2009 comme

la différence entre les contenus, les finalités, les objectifs prescrits et "*ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites*" (Forquin, 1985), sans que personne ne veuille les enseigner.

Ainsi, au-delà des violences interindividuelles flagrantes, les répondant·es français·es de l'enquête de 2018 du MAG Jeunes LGBT déclarent également être victimes d'une discrimination moins perceptible sur le plan institutionnel : « 91,86% des répondant·es considèrent que leurs besoins en tant que personnes LGBTI+ ne sont "jamais" (72,02%) ou "presque jamais" (19,84%) abordés par les politiques éducatives » (Richard, 2019a).

Pourquoi ne suffit-il pas de décréter l'égalité en droits pour obtenir l'égalité réelle ? Pourquoi les élèves LGBTI+ subissent-elles et ils particulièrement les conséquences des inégalités ? Pourquoi l'éducation dispensée par le système scolaire d'un pays qui affiche à ce point son attachement à l'égalité ne parvient-elle pas à éliminer ces inégalités ?

Marie Duru-Bellat, notamment, a montré que le curriculum caché véhiculait des normes sexistes auprès des élèves dans le système scolaire français (Duru-Bellat, 1995). L'hypothèse qui a guidé l'enquête présentée dans cet article considère qu'il transmet également des normes hétérosexistes, « partant du principe que tout le monde est a priori hétérosexuel, et valorisant l'hétérosexualité au détriment de toute autre forme de sexualité » (Dayer in Alessandrin, et al, 2014, p.34).

Après avoir présenté le cadre et la méthodologie de l'enquête, nous examinerons donc dans quelle mesure des enseignant·es exerçant en école élémentaire ont conscience ou non de reproduire l'hétérosexualité comme « norme naturalisée » (Alessandrin, et al., 2014, p.47).

## 2. Méthodologie

Infirmière et formatrice Egalité à l'Éducation Nationale, j'ai réalisé l'enquête présentée ici dans le cadre de mon mémoire de Diplôme Universitaire « Egalité Femmes-Hommes » de l'Université Grenoble Alpes. La problématique centrale du travail portait sur le rôle des enseignant·es dans la reproduction de différentes normes de genre à l'école élémentaire. Nous concentrerons dans cet article sur l'un des objectifs poursuivis, à savoir documenter si des normes hétérosexistes étaient diffusées par les enseignant·es de ces écoles, et, le cas échéant, si elles et ils en avaient conscience. Nous présenterons les résultats d'une partie du questionnaire intitulée « Orientation sexuelle », sous-titrée par la définition « attirance amoureuse, romantique, physique ou sexuelle que l'on éprouve pour une autre personne ».

La recherche s'est focalisée sur les établissements scolaires dans lesquels j'exerçais lors de l'année scolaire 2019/2020 : des écoles primaires (soit maternelles et élémentaires) du secteur de recrutement de deux collèges situés dans des communes de l'agglomération grenobloise.

---

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/MDE/11/6/VFinale\\_Convention\\_Interminis\\_Egalite\\_Nov2019\\_1211116.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/MDE/11/6/VFinale_Convention_Interminis_Egalite_Nov2019_1211116.pdf)

<sup>13</sup>[https://www.lemonde.fr/societe/article/2018/09/16/dans-les-cours-de-recreation-les-filles-sont-invisibilisees\\_5355861\\_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2018/09/16/dans-les-cours-de-recreation-les-filles-sont-invisibilisees_5355861_3224.html)

Le secteur de recrutement du premier collège s'étend sur trois écoles de la commune, situées dans la circonscription « Grenoble V », et regroupant en au total 29 classes (10 en maternelle et 19 en élémentaire). Le secteur de recrutement du second s'étend lui sur 4 écoles de la commune, situées dans la circonscription de Saint Martin d'Hères, et regroupant au total 49 classes (15 en maternelle et 33 en élémentaire).<sup>14</sup>

La temporalité de la recherche nécessitait une enquête au printemps 2020, lors duquel l'épidémie de COVID 19 a induit le fonctionnement très particulier des établissements scolaires. Le questionnaire en ligne est donc apparu comme la meilleure des options. Il a été mis en ligne via le logiciel Sphinx le 16 juin 2020 et clôturé le 5 juillet 2020. Il a été réalisé sous la forme d'un questionnaire à choix multiple, avec une possibilité de cocher la réponse « autre » (avec champ libre à compléter) pour les questions ouvertes. Toutes les questions attendaient obligatoirement une réponse, et certaines étaient conditionnées à une réponse précédente positive ou négative, selon les cas. Le temps moyen de complétion a été d'environ dix minutes.

Les enseignant·es des 7 écoles ont été averti·es par mail de la mise en ligne de l'enquête, par l'intermédiaire des directions d'écoles. Plusieurs équipes avec qui j'avais travaillé au cours de l'année scolaire 2019/2020 savaient que je participais à ce Diplôme Universitaire, et que je les solliciterais pour ma recherche. Après la diffusion numérique, j'ai relancé de vive voix les collègues que j'ai revu·es dans leur établissement, lors des séances d'éducation à la santé de fin d'année. 38 enseignant·es ont répondu à l'enquête, sur un total de 78 dans les écoles concernées.

L'échantillon est composé de 71% d'enseignant·es d'élémentaire et 29% d'enseignant·es de maternelle.

### 3. Résultats

Les deux premières questions, « Combien connaissez-vous d'orientations sexuelles ? » et « Pouvez-vous les citer ? » visaient à évaluer la connaissance des enseignant·es à ce sujet. 89.4% des répondant·es ont déclaré en connaître trois ou plus de trois, 7.9% en connaître deux, et 2.6% en connaître une.

Une grande diversité d'orientations sexuelles a été citée, à des fréquences diverses. Les mentions « hétérosexualité », « homosexualité » et « bisexualité » ou leurs équivalents, reviennent le plus souvent (respectivement 29, 29 et 26 fois). L'asexualité (aucune attirance, quel que soit le genre de la personne) est citée 3 fois, la pansexualité (attirance pour les autres personnes indépendamment de leur genre) est citée 2 fois. Le terme « *queer* » est cité 1 fois. Il s'agit au départ d'une insulte anglophone signifiant « étrange, bizarre » et qui fait référence à toute idée, pratique, personne ou identité proposant d'autres manières d'exister que les modèles sociaux hétéronormatifs et binaires. Le mot « *queer* » peut aussi être utilisé pour exprimer le refus de se voir attribuer une étiquette en fonction de son orientation sexuelle, son identité de genre ou son expression de genre.

Certains items, cités au total par 36.8% des répondant·es, ne correspondent en revanche pas à des orientations sexuelles, mais à des identités de genre (« femme », « homme », « non binaire »), à des parcours de genre (« trans », « transgenre », « transsexualité ») ou même à une conduite criminelle (« Pédophilie, déviante criminelle », citée une fois).

Nous notons donc que la définition de l'orientation sexuelle, pourtant précisée en début de questionnaire, n'est pas bien comprise par plus du tiers des répondant·es. La grande majorité des erreurs proviennent de la confusion, fréquente par ailleurs dans la société, entre identité de genre et orientation sexuelle. En cause, selon Gabrielle Richard, « *les mythes [établissant] un lien entre le sexe biologique, l'identité de genre et l'attirance sexuelle d'un individu* » (Richard, 2019b, p.14). D'autre part, « [l'hétérosexualité] est tant attendue \_ et présumée \_ qu'on ne la présente que rarement comme une orientation sexuelle à part entière » explique également la sociologue (Richard, 2019b, p.78). D'autre part, la confusion entre homosexualité (masculine) et pédocriminalité, par ailleurs fréquemment retrouvée auprès des élèves

---

<sup>14</sup> Les chiffres sont ceux de l'année 2019/2020.

(Pasquier, 2014), trouve son origine dans la méconnaissance de la pédérastie<sup>15</sup>, dont le diminutif « *pédé* » est utilisé comme une insulte homophobe.

Les questions suivantes avaient pour objectif de mesurer si les enseignant·es évoquaient la question de l'orientation sexuelle avec leurs élèves et, si oui, en quelles occasions ou, si non, pour quelles raisons ce n'était pas le cas. La majorité des répondant·es déclarent ne jamais l'aborder et, pour celles et ceux qui déclarent le faire, la fréquence n'excède pas plusieurs fois par an. En effet, 81.8 % des répondant·es de maternelle n'aborde jamais ce sujet, contre 44.4% des répondant·es d'élémentaire. Elles et ils sont 18.2% à le faire plusieurs fois par an en maternelle et 55.6% en élémentaire. Les proportions sont sensiblement les mêmes quel que soit l'environnement de travail.

Celles et ceux qui déclarent aborder cette question le font principalement (94.1%) à l'occasion d'une question des enfants, à 76.5 % lors d'un texte ou d'une histoire étudiée en classe, et à 47.1% lors d'un cours en particulier (EMC, Éducation à la sexualité, etc.). Les principaux arguments avancés pour expliquer le fait que les répondant·es n'abordent jamais ce sujet résident dans le trop jeune âge des enfants (71.4% des réponses), le défaut de formation des enseignant·es (33.3% des réponses), et le manque de légitimité (14% estiment que ce n'est pas le rôle de l'école d'aborder ce sujet, et 9.5% déclarent que les parents ne seraient pas d'accord).

Les questions suivantes, « Faites-vous réaliser aux enfants des cadeaux pour la fête des mères et la fête des pères ? » puis « Dans les livres/textes/poèmes que vous lisez aux enfants ou que vous leur demandez d'étudier, diriez-vous qu'il y a des personnages en situation de couple ? » servaient à voir dans quelle mesure les enseignant·es les identifiaient comme des pratiques abordant de manière indirecte l'orientation sexuelle.

Les résultats montrent que cela ne semble pas être le cas, puisque la majorité des répondant·es déclarent ne pas aborder l'orientation sexuelle avec leurs élèves leur font réaliser des cadeaux pour la fête des mères et la fête des pères (47.4% chaque année et 10.5% tous les deux ans). De même, seul·es 14.3% d'entre elles/eux déclarent ne jamais présenter à leurs élèves des personnages en situation de couple dans les histoires racontées ou dans les textes/poèmes/livres étudiés (38.1% le font souvent et 47.6% le font rarement). Enfin, les couples présentés par ces répondant·es sont toujours (38.9%) ou souvent (55.6%) composés d'un personnage plutôt féminin et d'un personnage plutôt masculin. Les configurations conjugales décrites aux élèves sont donc, en grande majorité, implicitement hétérosexuelles, aucune autre alternative ne semblant être évoquée.

#### **4. Un biais hétérocentré**

Les enseignant·es ayant répondu à l'enquête ont donc parfois une représentation approximative et/ou tronquée de ce que recouvre le terme d'orientation sexuelle et ne semblent pas avoir conscience que cette vision biaisée peut les conduire à véhiculer des injonctions normatives à leur insu. Nous allons analyser ces éléments et proposer des pistes de réflexion pour prendre en compte cet aspect de la pratique enseignante.

##### **4.1 L'orientation sexuelle, un élément de la vie privée ?**

Même si, dans cet échantillon, l'hétérosexualité est bien citée comme étant une orientation sexuelle par la majorité des répondant·es, il semble qu'elle n'ait pas été identifiée comme telle dans les questions suivantes, comme si « *elle était [...] le point de vue, et donc le point aveugle de toute vision* » (Tin, 2003). En effet, la question « Abordez-vous la question de l'orientation sexuelle avec vos élèves ? » ne précise pas une des orientations sexuelles en particulier mais semble être interprétée par les répondant·es comme se rapportant uniquement à la non-hétérosexualité. Ainsi, un·e enseignant·e de maternelle « *considère que ce n'est pas de [son] ressort sauf en cas de discrimination mais dans ce cas c'est de l'éducation à la différence* », un·e autre l'évoque « *seulement pour expliquer la tolérance si une situation s'y prête* ».

---

<sup>15</sup> La pédagogie pédérastique était une tradition éducative de l'Antiquité Grecque très codifiée. Voir le chapitre « Pédagogie pédérastique », dans l'ouvrage *Le mythe de la virilité* (Gazale, 2018).

Dans l'échantillon analysé ici, l'orientation sexuelle est nécessairement connotée négativement, reliée à la discrimination ou à l'intolérance, et ne semble pas pouvoir être considérée comme une donnée positive, ou même neutre, concernant une personne. Or l'orientation sexuelle est une caractéristique commune à tous les êtres humains : tout le monde en a une, quelle qu'elle soit. L'envisager seulement comme pouvant poser problème montre le biais hétérocentré dans lequel les répondant·es se trouvent.

Pour un·e autre répondant·e, exerçant en élémentaire, cela relève du « *domaine du privé* » : « *si aucun enfant ne se questionne, je n'en parle pas ...* ». Cette réponse soulève deux remarques. D'une part, lorsque, dans un texte, sont évoqués des personnages en situation de couple, avec l'un des deux personnages « plutôt masculin » et l'autre « plutôt féminin », il y est pourtant bien question publiquement d'hétérosexualité. Il en est question, de la même manière, lorsqu'un·e enseignant·e fait réaliser à ses élèves des cadeaux de fête des mères et de fête des pères, présument de fait que chaque élève a nécessairement à la fois un père et une mère. Une des orientations sexuelles en particulier, l'hétérosexualité, n'est donc pas considérée comme relevant du privé, et est régulièrement mentionnée en classe, au détriment de toutes les autres. D'autre part, la prise de position affichée de ne pas rendre visible, en tant qu'adulte, la question des orientations sexuelles, peut évoquer une situation de malaise face à cette question. C'est sans doute à relier au défaut de formation et/ou de manque de légitimité évoqués plus haut. Mais nous pouvons également supposer que cela relève d'une confusion entre orientation sexuelle et pratique sexuelle (Chamberland, 2007 ; Le Mat, 2014), comme si évoquer une situation de couple entre personnes du même genre nécessitait absolument de détailler leur sexualité.

#### **4.2 Une donnée avancée comme un frein : l'âge des enfants**

L'un des principaux éléments identifiés par les répondant·es comme étant des obstacles à l'évocation de l'orientation sexuelle avec leurs élèves est, avec le manque de compétence et / ou de formation, l'âge des enfants (notamment en maternelle).

Il est intéressant de noter l'apparent manque de cohérence entre les réponses concernant les occasions dans lesquelles certain·es enseignant·es déclarent aborder l'orientation sexuelle, et celles concernant les freins. Dans la première, les enfants sont identifié·es comme sollicitant les adultes sur cette question, alors que la deuxième elles et ils sont considéré·es comme trop jeunes pour aborder ce sujet.

Or, d'une part, elles et ils acquièrent en fait très tôt la conscience de leur genre (Kohlberg, 1966 ; Le Maner Idrissi, 1997). C'est en effet entre 2 et 3 ans que les enfants comprennent les différences existant dans notre société entre les garçons et les filles<sup>16</sup>. La Société Canadienne de Pédiatrie précise que la plupart d'entre elles/eux peuvent s'identifier comme « garçons » ou « filles », mais que ce terme ne correspond pas nécessairement au genre qui leur a été attribué à la naissance. D'autre part, les élèves travaillent dès la maternelle à partir d'albums ou de textes qui, lorsqu'ils mettent en scène des couples, le font massivement pour des couples hétérosexuels (Brugeilles, *et al.*, 2002 ; Pasquier, 2013). C'est le cas en classe, mais c'est également le cas pour les autres supports culturels que les enfants côtoient à l'extérieur : Disney a par exemple diffusé pour la première fois à l'été 2020 seulement une série d'animation mettant en scène un personnage bisexuel<sup>17</sup>. Les enfants apprennent donc en fait très tôt, non seulement à quel genre elles et ils appartiennent, mais également de quel genre il convient de tomber amoureux/amoureuse.

D'autre part, il manque ici les détails d'exemple de questions posées par les enfants et identifiées par les adultes comme mentionnant l'orientation sexuelle. Nous supposons néanmoins que, à chaque fois qu'un·e élève interpelle en classe son enseignant·es ou un·e camarade sur le couple ou l'amour hétérosexuel, ce n'est pas identifié non plus comme une question traitant de l'orientation sexuelle, et que les adultes répondent à la plupart de ces questions, sans imaginer que l'enfant est trop jeune pour ce faire.

---

<sup>16</sup> <https://www.soinsdenosenfants.cps.ca/handouts/gender-identity>

<sup>17</sup> <https://www.komitid.fr/2020/08/13/il-y-a-un-personnage-bi-dans-la-serie-d-animation-de-disney-the-owl-house>

## 5. Conclusion

Ainsi, il existe un paradoxe entre la résistance déployée par les répondant·es pour « ne pas parler » d'orientation sexuelle en maternelle et en primaire, et la manière dont, en fait, l'hétérosexualité est régulièrement mentionnée dans l'environnement scolaire, et ce quel que soit l'âge des enfants. Or cela pose deux problèmes principaux. L'invisibilisation systématique des autres orientations sexuelles, même si elle n'est pas volontaire, est une forme de « *violence symbolique* » (Richard, 2019b, p.85) pour les élèves concerné·es et contribue donc à leur mal-être à l'école. En effet, celles et ceux qui grandissent en découvrant une attirance autre qu'hétérosexuelle, ou celles et ceux qui grandissent dans des familles homoparentales ne pourront pas s'identifier aux modèles qui leur sont présentés au cours de leur scolarité, contrairement à leurs camarades. « *La prise de conscience liée à une orientation sexuelle ou à une identité de genre atypique se fait dans la solitude et la construction identitaire dans le vide* » résume Caroline Dayer (Dayer, 2013).

De plus, « *la présomption d'hétérosexualité opère une claire hiérarchisation entre les orientations sexuelles* » (Richard, 2019b, p.85) : ainsi, l'école va enseigner aux élèves, sans que ce processus ne soit conscient de la part des enseignant·es, qu'il n'existe qu'une seule orientation sexuelle valable, et que les autres sont marginales et insignifiantes. Cela a également des conséquences pour les élèves non concerné·es. L'environnement *hétéronormé* qui leur est décrit ne correspond pas à la réalité, et la hiérarchisation induite les autorise indirectement à mettre à l'écart leurs camarades concerné·es, à les rejeter, à se moquer d'elles/eux, voire à les frapper.

L'enquête présentée ici n'a exploré que quelques aspects de la vie scolaire susceptibles d'être impactés par le curriculum caché. Il aurait été intéressant de confronter également par exemple les contenus des exercices proposés aux élèves, les représentations picturales affichées dans les classes, les échanges formels et informels entre les enseignant·es et les élèves pour évaluer dans quels autres domaines la mention d'hétérosexualité n'était pas perçue par les répondant·es. D'autre part, étudier les représentations ou évocations des personnes non blanches ou des personnes non valides pourraient mettre en lumière d'autres éléments du curriculum caché. Comme le souligne un tiers des répondant·es, améliorer la formation des enseignant·es (en formation initiale ou continue) sur la diversité des orientations sexuelles et sur le caractère systémique de production des normes leur permettrait sans doute en effet de mieux comprendre qu'« *il suffit que l'école fonctionne comme un milieu social « normal » [...] pour que des inégalités sexuées (comme d'ailleurs sociales) y soient continûment fabriquées* » (Duru-Bellat, 2008).

## Références

- Alessandrin, A., & Esteve-Bellebeau, B. (2014). *Genre ! L'essentiel pour comprendre*. Des ailes sur un tracteur.
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Genre et sanction au collège*. Paris: PUF.
- Brugailles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57(2), 261-292.
- Chamberland, L. (2007). *Stéréotypes et préjugés sur les gais et les lesbiennes : inversion des genres et hypersexualisation*. Montréal : IREF.
- Collet, I. (2016). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ?* Paris : Belin, coll. "Egale à égal".
- Dayer, C. (2013). De la cour à la classe. *Recherches & éducations*, 8, 115-130.
- Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La "causalité du probable" et son interprétation sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24, 69-86.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149.
- Gazale, O. (2018). *Le mythe de la virilité, un piège pour les deux sexes*. Paris : Robert Laffont.
- Hafeez, H., Zeschan, M., Tahier, M. A., Jahan, N., & Naveed, S. (2017). Health Care Disparities Among Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth: A Literature Review. *Cureus* 9(4): e1184.
- Kohlberg, L. (1966). A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex-Role Concepts and Attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.). *The Development of Sex Differences*. Stanford, CA : Stanford University Press
- Le Maner Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris: Dunod.
- Le Mat, A. (2014). L'homosexualité, une « question difficile ». Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire. *Genre, sexualité & société*, 11. <https://doi.org/10.4000/gss.3144>
- Mc Mahon, S. B. (2012). When Can I Help? A Conceptual Framework for the Prevention of Sexual Violence Through Bystander Intervention. *Trauma, Violence, and Abuse*, 13, 3-14.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2009). Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? Repéré à [https://17.snuipp.fr/IMG/pdf/mosconi\\_-\\_genre\\_et\\_pratiques\\_scolaires.pdf](https://17.snuipp.fr/IMG/pdf/mosconi_-_genre_et_pratiques_scolaires.pdf)
- Pasquier, G. (2013). Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : vers un nouvel élément du curriculum. *Sciences de l'Homme et Société*. Université Paris X - Nanterre
- Pasquier, G. (2014). Des enseignant-es face aux injures homophobes en école primaire. Dans I. Collet et C. Dayer, *Former envers et contre le genre*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Richard, G. (2018). *Rapport synthétique de la consultation mondiale sur l'éducation inclusive et l'accès à la santé des jeunes LGBTI+*. Paris: MAG Jeunes LGBT, avec le soutien de l'UNESCO.
- Richard, G. (2019a). *Rapport thématique sur les jeunes LGBTI+ en France tiré de la consultation globale sur l'éducation inclusive et l'accès aux soins de santé des jeunes LGBTI+ à travers le monde*.
- Richard, G. (2019b). *Hétéro, l'école ? : plaidoyer pour une éducation anti-oppressive à la sexualité*. Montréal: Remue Ménage.
- Tin, L.-G. (2003). L'invention de la culture hétérosexuelle. *Les Temps Modernes*, 3(624), 119-136.
- Tracey, P., Taylor, T. C., & Chamberland, L. (2015). A Queer Day in Canada: Examining Canadian High School Students' Experiences With School-Based Homophobia in Two Large-Scale Studies. *Journal of Homosexuality*, 62(2), 186-206.



# « Un projet réaliste et réalisable » : Genre et handicap dans la réhabilitation professionnelle des personnes paraplégiques

Elena Pont, Maîtresse-assistante, Genre-Rapports Intersectionnels, Relation Éducative (G-RIRE), Université de Genève

© Publié en 2021 par la Revue GEF, numéro 5, [www.revuegef.org](http://www.revuegef.org)

## Pour citer cet article

PONT, E. (2021). « Un projet réaliste et réalisable » : Genre et handicap dans la réhabilitation professionnelle des personnes paraplégiques. *Revue GEF* (5), 125-135. Repéré à <https://revuegef.org>

## Résumé

En Suisse, la réhabilitation éducative et professionnelle des personnes devenues paraplégiques est soumise à une politique publique d'activation vers le travail, qui enjoint ces personnes à construire un projet de (ré)orientation. Notre recherche doctorale montre que les professionnel·les de l'orientation qui soutiennent le projet, bien que favorisant l'autodétermination des personnes, sont contraint·es de suivre la politique de l'AI qui met en œuvre les divisions sexuelle et handicapiste du travail. Ces dernières assignent habituellement les hommes et les femmes à des métiers de bureau traditionnellement féminins. Cependant, si les femmes sont, à l'encontre de la politique d'activation, sur-assignées à la sphère domestique, les hommes bénéficient davantage de formations requalifiantes financées par l'AI. Liées au genre et au handicap, les mesures de réhabilitation entravent, dans l'ensemble, l'autodétermination des personnes dans leurs choix éducatifs ou professionnels.

**Mots-clés** : réhabilitation éducative et professionnelle ; traitement socio-assurantiel ; handicap ; genre ; autodétermination

## 1. Introduction

Après la survenance de la déficience, à la suite d'un accident ou d'une maladie acquis au cours de la vie, les personnes paraplégiques entament une réhabilitation en centre socio-sanitaire fermé. Un volet de la réhabilitation concerne la réadaptation éducative ou professionnelle. Avec le soutien de conseillers·ères en orientation, les personnes élaborent un projet personnel de retour à l'emploi ou à la formation. Le retour à l'occupation antérieure n'est pas toujours possible, le plus souvent en raison des nouvelles potentialités physiques des personnes. Que celles-ci retournent à leur formation, à leur emploi, à un emploi adapté, ou qu'elles construisent un nouveau projet de réhabilitation, la mission des conseillers·ères en orientation est de stimuler et de maintenir la motivation des personnes à reprendre une trajectoire, et à soutenir leur autodétermination.

En centre, les personnes paraplégiques reçoivent un suivi personnalisé qui s'inscrit toutefois dans le cadre de mesures instaurées par l'Assurance-invalidité (AI), le secteur des assurances sociales suisses en charge de la distribution de prestations en direction des personnes dont l'état de santé péjore leur capacité de travail et, donc, leur indépendance financière. Le principe fondamental de la Loi sur l'Assurance-invalidité est de faire « primer la réadaptation sur la rente » (Centre d'informations AVS/AI, 2018) – le terme « rente » désignant une pension d'invalidité. À la suite de déficits importants, l'AI est entrée dans des phases de révision successives, dont la révision 6a dès 2012 (OFAS, 2011),

destinée à diminuer l'octroi de rentes. L'accent est mis sur la réhabilitation des personnes. La mission des conseillères-ers en orientation se trouve infléchi par la politique de l'AI dans ce contexte d'activation vers le travail, qui tend à financer des reclassements professionnels ou des formations dans une série limitée de trajectoires estimées « possibles » pour les personnes paraplégiques (Pont, 2018).

C'est ce que nous avons pu observer à l'issue d'une recherche menée, dans les années 2010, sur les circonstances à la fois biographiques et socio-assurantielles du retour à l'emploi ou à la formation de personnes devenues paraplégiques. Cette recherche doctorale, qui s'inscrit dans les champs des *disability studies*, des études de genre et de l'éducation des adultes, est principalement qualitative. Elle comporte un bref volet statistique sur les moyens, surtout financiers, investis par l'AI de façon socio-différenciée dans la réadaptation des hommes, par rapport à ceux engagés dans la réhabilitation des femmes paraplégiques (Mottet et Pont, 2017). À partir de notre point de vue situé de femme paraplégique, nous avons étudié, sur la base de récits biographiques livrés par cinq femmes et six hommes paraplégiques, la reconstruction de leur parcours éducatif et professionnel respectif à l'aune du handicap et du genre en tant que systèmes de domination. Le premier de ces systèmes, le genre, est défini par Collet (2016) comme « un système de normes sexuées produit par les rapports sociaux qui définissent et hiérarchisent le féminin et le masculin » (p. 14). Le second système est celui du handicap (que nous traduisons de *disability*), qui se réfère pour Oliver (2004) « à rien de plus compliqué qu'à (...) [des] obstacles économiques, environnementaux et culturels rencontrés par les personnes qui sont vues par les autres comme ayant une forme ou une autre de déficience – qu'elle soit physique, mentale ou intellectuelle » (p. 21 ; nous traduisons de l'anglais). À la suite d'Oliver et Barnes (2012), nous ajoutons que cette déficience peut aussi être sensorielle. Thomas (2007) va plus loin en affirmant que le handicap est lié à un fonctionnement social, le handicapisme (*disablism*), qui rend handicapées, précisément, les personnes porteuses de déficiences. Il s'agit d'« une forme d'oppression sociale impliquant l'imposition sociale de restrictions d'activités aux personnes porteuses de déficiences, et [d']une forme générée socialement d'atteinte à leur bien-être psycho-émotionnel » (Thomas, 2007, p. 73 ; notre traduction de l'anglais). L'oppression ainsi définie est par exemple activée dans la division handicapiste du travail, une séparation entre les travaux accessibles aux personnes valides et ceux, en nombre réduit, estimés adaptés pour les personnes handicapées<sup>1</sup> (Pont, 2018, p. 55). La division handicapiste est un obstacle structurel à la reconstruction de la trajectoire éducative ou professionnelle. Elle est institutionnalisée dans des pratiques de réhabilitation, sous un régime donné de l'AI, et peut entrer en conflit avec l'autodétermination des personnes dans leurs choix de (ré)orientations. En dehors de la réhabilitation, la division handicapiste du travail peut barrer l'accès des personnes handicapées, et en particulier des femmes, au travail ou à la formation. Un rapport du Bureau fédéral suisse de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH), consacré à l'égalité de traitement des femmes handicapées dans les activités ordinaires (2013), montre entre autres caractéristiques que ces femmes :

- rencontrent des difficultés d'accès à la formation secondaire ou supérieure ;
- bénéficient de moins de mesures de réadaptation professionnelle de l'AI que les hommes handicapés ;
- sont (ré)orientées vers des métiers traditionnellement féminins, suivant un traitement qui est fréquemment individualisant, car dépendant des représentations des personnes chargées de les accompagner en (ré)orientation (p. 28) ;
- travaillent pour 24,9% d'entre elles à moins de 50% (p. 14).

La (ré)orientation des femmes handicapées signale des inégalités structurellement organisées, qui reposent sur des prédéterminations ayant une influence sur tout le parcours éducatif et professionnel.

Notre recueil des récits de vie a été complété par trois entretiens semi-directifs avec deux conseillères en orientation et un maître socio-professionnel d'une clinique de réhabilitation de Suisse romande, ainsi que par un entretien entre une des conseillères et un jeune homme en réorientation. Nous avons voulu

---

<sup>1</sup> L'expression « personnes handicapées » fait encore référence à la définition de Thomas (2007) : les personnes porteuses de déficiences, c'est-à-dire de marques biologiques individuelles, sont rendues handicapées par des obstacles sociaux.

mettre en regard les principes et pratiques d'orientation déclarés avec l'impact de ces derniers sur les trajectoires des personnes paraplégiques. Nous avons également voulu savoir si le guidage des conseillères-er incite les personnes à s'engager dans des projets conformes, d'une part, aux normes socio-sexuées de l'orientation (Vouillot, 2014) et, d'autre part, aux représentations liées au handicap qui frappent les (ré)orientations des personnes paraplégiques.

Notre objectif est ici de montrer que les pratiques des conseiller-ères stimulent l'autodétermination, mais s'accordent aussi aux exigences de l'AI. Or, les traitements de l'assurance tendent à reproduire les orientations socio-sexuées, et les divisions sexuelle<sup>2</sup> et handicapiste du travail. Suivant pour partie les injonctions assurantielles, les pratiques des professionnel-les de l'orientation sont marquées par le genre et le handicap.

Tout d'abord, nous définissons la mission et les pratiques des conseillères-er dans la clinique où nous avons établi notre terrain de recherche. Ensuite, nous décrivons notre méthodologie avec ces professionnel-les, ainsi que la méthode d'analyse de nos entretiens. Puis, procédant à cette analyse, nous faisons ressortir les principes et pratiques mis en œuvre par les conseillères-ers dans la réhabilitation éducative et professionnelle des personnes paraplégiques. Finalement, nous prenons appui sur les récits de quatre informateurs-trices afin de montrer l'impact des pratiques des conseillères-er sur les trajectoires des personnes paraplégiques. Nous voyons que l'action des professionnel-les de l'orientation est liée à la politique de l'AI, et contribue à la reproduction des effets du genre et du handicap sur la réhabilitation éducative ou professionnelle des personnes.

## **2. Les missions des conseillères en orientation et du maître socio-professionnel**

Les deux conseillères en orientation envisagent avec les personnes le retour de ces dernières au travail ou à la formation, de sorte que naisse une motivation à reprendre une trajectoire. Leur soutien constitue une médiation entre les impératifs de l'AI et la favorisation de l'autodétermination. Le maître socio-professionnel a pour mission particulière d'initier les personnes à des ateliers pratiques, centrés sur la découverte et l'exercice de techniques spécifiques à certains métiers (par exemple, le dessin assisté par ordinateur ou les métiers du bois) estimés « possibles », par l'AI, pour les personnes paraplégiques.

Précisons que selon le médecin-chef du service de la réhabilitation professionnelle de la clinique, la réadaptation telle qu'elle est menée dans son service n'a pour but ni la réinsertion effective (avec un contrat pour reprendre le travail à la sortie de l'hôpital), ni la finalisation du projet. La réhabilitation dans son service vise l'éveil de la motivation à retourner à l'emploi, ainsi que l'ébauche d'un projet qui sera finalisé sous la conduite de conseillers-ères de l'AI à la sortie de la clinique.

## **3. Méthodologie et méthodes d'analyse des entretiens**

En dehors de l'enquête statistique, nous avons procédé par entretiens, divisés en trois volets. Le premier est composé de trois entretiens semi-directifs avec les conseillères en orientation et le maître socio-professionnel. L'enregistrement d'une séance d'orientation entre une conseillère et un jeune homme paraplégique constitue le deuxième volet d'entretiens. Quant au troisième, il comprend les récits de vie professionnelle ou de formation de dix informateurs-trices.

Le premier volet d'entretiens vise, d'une part, à mettre en exergue comment et sous quelles conditions est co-construit le projet, et à évaluer la tension qui existe entre l'exercice du soutien à l'autodétermination, et le suivi des principes de l'AI. D'autre part, ces entretiens sont susceptibles de mettre en rapport la qualité de soutien apporté, avec les représentations de l'impact du genre et du handicap dans les mondes du travail et de la formation. La séance d'orientation entre la conseillère et le jeune homme paraplégique a pour objectif de soutenir la motivation de celui-ci à retourner vers l'emploi par l'ouverture d'une palette de choix professionnels. Cet entretien nous a permis de saisir la mise en œuvre des principes de l'AI et du protocole de la clinique, ainsi que l'actualisation de la mission de la

---

<sup>2</sup> Selon Kergoat (2001), la division sexuelle du travail « a pour caractéristique l'assignation prioritaire des hommes à la sphère productive et des femmes à la sphère reproductive ainsi que, simultanément, la captation par les hommes des fonctions à forte valeur sociale ajoutée (politiques, religieuses, militaires, etc.) ».

conseillère. Les récits de vie des informatrices-teurs ont été lus au prisme d'une grille combinant l'analyse des épreuves biographiques et les (auto-)représentations des personnes sur les rôles et les places des femmes et des hommes au travail et en formation. Nous centrant ici sur l'action déployée par les professionnel-les de l'orientation, nous n'analyserons pas en détail les récits. Cependant, nous mobiliserons du verbatim extrait de ce corpus pour le mettre en regard du discours et des pratiques de réhabilitation.

Les entretiens avec les conseillères et le maître socio-professionnel ont fait l'objet d'une analyse catégorielle de contenu. Il nous importait que l'analyse des entretiens se fasse sans grille de lecture construite *a priori*, de sorte que des catégories originales puissent émerger des discours des professionnel-les. Le matériau discursif a été distribué en trois catégories sémantiques, dégagées des descriptions récurrentes des intentions, missions, principes et pratiques des professionnel-les. L'Analyse critique du discours a été appliquée à l'entretien entre la conseillère et le jeune homme paraplégique. Il s'agit d'une approche propice à mettre en évidence, dans les significations explicites ou implicites des discours, des rapports sociaux ou des relations interindividuelles de pouvoir (Wodak, 1999).

#### **4. L'analyse des entretiens**

La pratique des professionnel-les est analysée au prisme de trois catégories : l'écoute active, la co-construction de projet, et le financement de ce dernier par l'AI.

##### ***4.1 L'écoute active : « mettre le patient au centre » (conseillère 1, in Pont, 2018, p. 227)***

L'écoute active, participant de l'approche centrée sur la personne développée par Carl Rogers, psychologue étasunien (Simon, 2012), amène la personne à comprendre mieux ses pensées, sentiments, comportements et relations à autrui, en favorisant leur verbalisation.

La conseillère 2 rapporte que l'écoute active invite les personnes à mettre en regard l'expérience de leur vie professionnelle ou éducative passée, et leurs auto-projections dans une trajectoire de (ré)orientation. Les conseillères affinent leur écoute par leur réactivité et leur proactivité : elles se saisissent spontanément des thèmes (projections, goûts et intérêts, émotions, auto-représentations) du discours pour donner un sens singulier à chaque projet (conseillère 2, in Pont, 2018, p. 228). Cependant, au-delà d'une approche individualisée, la réalité des limitations socio-structurelles du retour à la formation ou à l'emploi (choix d'orientation restreints, attributions d'incompétence, discrimination à l'embauche, etc.) ne sont pas questionnés.

Les professionnel-le-s entendent tout spécialement les interrogations des personnes au sujet de l'organisation complexe des temporalités journalières, à diviser entre le temps dévolu à la gestion des effets de la déficience (soins personnels, repos dans la journée, etc.), et ceux consacrés au travail salarié, à la vie familiale et sociale, ou aux tâches domestiques. Il s'agit de simuler l'organisation d'une journée type et d'observer de quelles manières les temporalités des activités usuelles et celle du travail peuvent être réparties et aménagées, afin que les personnes mènent durablement une activité salariée à un taux d'emploi qui n'entame pas leur état de santé. Un taux d'activité professionnelle peut alors être estimé.

##### ***4.2 La co-construction du projet de (ré)orientation***

La conseillère 1 explique que la co-construction du projet est basée sur le ciblage de trajectoires professionnelles ; une série de choix se constitue autour de quelques cibles. Débute alors une phase de mises à l'essai des dispositions de la personne pour un métier, notamment en atelier avec le maître socio-professionnel.

La mise à l'essai peut se faire dans une entreprise. Une visite ou un bref stage sont alors organisés, le plus souvent chez l'ancien-ne employeur-euse. La personne est accompagnée du maître socio-professionnel et d'une ergothérapeute, qui évaluent les besoins en termes d'ergonomie sur la place de travail. Si l'aménagement de l'ancien poste est possible (soit au niveau de l'environnement physique, ou du taux d'activité), la personne est encouragée à retourner à son précédent emploi. En général, l'AI finance l'adaptation du poste de travail mais plus rarement une nouvelle formation, jugée coûteuse.

Selon la conseillère 1, sa mission ne lui permet pas de « vendre du rêve » (Pont, 2018, p. 229), c'est-à-dire de (ré)orienter les personnes vers des formations qui pourraient ne pas être financées.

La co-construction du projet se complique si la personne ne peut ni reprendre son ancien emploi, ni être orientée vers un poste, une fois adapté, dans l'ancienne organisation. Un projet de réorientation, qui s'appuie sur une nouvelle formation, doit alors être ébauché.

#### **4.3 Les conditions de financement du projet**

La faisabilité du projet dans une nouvelle trajectoire est évaluée, en concertation avec la personne, par les médecins, les conseillères, le maître socio-professionnel, l'ergothérapeute du centre, et le-s médecin-s conseil-s et le/la gestionnaire de cas de l'AI. Le projet doit être estimé « réaliste et réalisable » (conseillères 1 et 2, *in* Pont, 2018, p. 231), l'évaluation de l'AI faisant décision. Le projet doit être « réaliste », car il doit tenir compte des intérêts, des aptitudes, des compétences de la personne, ainsi que du droit AI applicable et des débouchés professionnels après la nouvelle formation. Il doit aussi être « réalisable » compte tenu des mesures d'économies introduites par les révisions de l'AI. La nouvelle formation doit être courte. Une formation de trois ans est déjà considérée comme chère, selon le maître socio-professionnel (Pont, 2018, p. 231). La formation doit amener la personne à une certification quasi-assurée, à des débouchés sûrs, à une trajectoire pérenne et à un niveau de performance qui rende profitable à l'AI son investissement dans la formation. L'assurance doit pouvoir envisager soit l'octroi d'une rente plus faible que si la personne n'avait pas accompli la formation, ou pas de rente du tout. La nouvelle formation ou le reclassement professionnel, puis le nouvel emploi, sont éventuellement couplés à une rente si la capacité de travail est à temps partiel. Ces mesures doivent permettre à la personne de gagner sa vie relativement vite. L'AI s'engagera plus volontiers dans un projet en faveur d'une personne qui pourra rapidement travailler, si possible à temps complet ou à un taux élevé dans un emploi peu pénible physiquement, proche de sa formation initiale. L'assurance aura tendance à refuser le financement d'un projet long, en faveur d'une personne qui va pouvoir travailler à temps partiel, dont la trajectoire paraît instable et qui n'a pas de formation initiale.

Les conditions posées à l'octroi d'une nouvelle formation sont mises en discussion dans l'entretien entre la conseillère 1 et un jeune homme paraplégique (le 2<sup>e</sup> volet d'entretiens). Le dialogue suit un schéma d'« ouverture/fermeture » (Pont, 2018, p. 235) à l'autodétermination du jeune homme. En effet, d'une part, la conseillère construit avec le jeune homme une palette de métiers qui se rapprochent par leurs exigences techniques du métier qu'il exerçait précédemment, et qui peuvent être rangés dans les métiers « possibles » : « Dans le dessin technique, vous avez le... dessin technique en bâtiment, en génie civil... Tout ce qui est architecture-paysagisme, ça va être compliqué, parce qu'il faut aller sur le terrain, et en plus, il y a peu de débouchés » (Pont, 2018, p. 238). D'autre part, la conseillère signale que certaines formations ne sont pas données dans la région de domicile du jeune homme, et que le suivi d'une nouvelle formation exigerait, dans certaines filières, d'importants changements existentiels, comme un déménagement et le bouleversement de l'organisation des temporalités journalières : « C'est important de regarder où vous pouvez travailler. Après, il y a tout ce qui est dans le monde industriel, constructeur industriel, constructeur sur métal, c'est plutôt celui qui va dessiner (...) des charpentes métalliques... Il y a dessinateur-horloger, aussi (...), mais là aussi, il y aura peu de débouchés, je pense, [*dans le canton*] » (Pont, 2018, p. 238). Une rupture de la continuité du parcours de vie est envisagée avec prudence, car elle peut représenter une menace pour l'achèvement de la formation. Un changement de trajectoire biographique (une formation vers un nouveau métier, un changement de domicile) n'est pas perçu comme une potentielle source de motivation à reprendre une trajectoire. Au fil de l'exploration des possibilités, l'éventail des choix de réorientation se réduit. En effet, pour la conseillère 1, il est aussi question que le jeune homme tente un reclassement chez l'ancien employeur, sous la supervision de la gestionnaire de cas de l'AI qui exerce sur le site de la clinique. Même si la conseillère suscite chez le jeune homme une appétence pour certaines trajectoires, l'autodétermination de celui-ci est entravée par les contraintes de financement.

La prise en charge de formations par l'AI ne vise pas l'amélioration du statut socio-professionnel dans des emplois plus rémunérateurs, alors que cette option éloignerait la perspective d'un droit à la rente. Souvent, l'AI ne paie pas de formation initiale à une personne qui aurait pu l'accomplir quand elle était

valide. Dans ce cas, selon le maître socio-professionnel, l'AI octroie le plus fréquemment une rente entière : « Si (...) c'est quelqu'un qui était ouvrier, qui gagnait (...) 60 000 ou 70 000<sup>3</sup> par année... Un CFC<sup>4</sup> coûte entre 300 000 et 500 000 francs à l'AI. Par contre, une rente maximum pour une personne seule, c'est 2 100 francs par mois. Alors ça fait beaucoup de mois, 70 000 francs ! » (Pont, 2018, p. 232). Sur le court ou le moyen terme, la rente s'avère une solution d'économies en comparaison du financement d'une formation.

L'AI dispose d'un catalogue de métiers « possibles » qui correspondent, en termes de qualifications et de statut professionnel, au métier exercé par la personne avant la survenance de la déficience : « Elle ne peut pas gagner plus que ce que l'office AI fera comme calculs savants par rapport à ce qu'elle gagnait avant » (maître socio-professionnel, *in* Pont, 2018, p. 233). La personne est souvent contrainte de travailler moins en raison des effets de la déficience, dans un métier qui n'offre pas de meilleure perspective de salaire. La personne est maintenue à un échelon prédéterminé d'une hiérarchie socio-professionnelle. Une rente partielle est accordée si la capacité de travail est établie à un temps partiel, ce qui est souvent le cas pour les personnes paraplégiques, malgré la politique d'activation vers l'emploi à plein-temps. L'AI met en œuvre des mesures qui vont paradoxalement à l'encontre de sa politique d'économies sur les rentes. Qui plus est, les principes de réadaptation de l'AI sont alignés sur la division sexuelle du travail.

#### **4.4 Les effets de l'action des conseillères-er sur les trajectoires**

En nous référant au discours de nos informateurs-trices, nous pouvons saisir l'influence de l'action des conseillères-er sur les trajectoires des personnes paraplégiques. Quatre informateurs-trices en particulier, deux hommes (Philippe et Clément<sup>5</sup>) et deux femmes (Lan et Maryse), s'expriment sur la qualité de soutien qui leur a été apporté par les professionnel-les de l'orientation qui ont suivi leur projet. Les quatre informateurs-trices associent l'action des professionnel-les aux injonctions reçues de la part de l'AI. Le principe fondamental de l'assurance, « la réadaptation prime sur la rente », a été repris par des conseillers-ères sous différents régimes de l'AI, depuis le milieu des années 1970 jusqu'au début des années 2010, et a eu un effet sur les parcours de ces personnes.

Accidentée à l'adolescence vers 1975, Maryse a abandonné son apprentissage d'aide en pharmacie pour se tourner vers un cursus scolaire commercial. Soutenue par une conseillère en orientation du centre socio-sanitaire, elle a pu s'émanciper du projet de l'AI, qui était de la former en apprentissage en atelier protégé : « Je (...) n'avais pas envie de me mettre dans le carcan avec tout plein de handicapés, j'avais envie de sortir de ce monde (...). Comme je ne suis pas rentrée dans leur milieu à eux [l'AI], ils ne rentraient pas en ligne de compte pour payer ma formation » (Pont, 2018, p. 246). Lan, quant à elle, accidentée à 19 ans au début des années 1990, est approchée par des gestionnaires de cas de l'AI dès son séjour en centre. Alors qu'elle vient de terminer une formation commerciale, les gestionnaires l'enjoignent à s'engager dans l'entreprise familiale, tandis qu'elle souhaite entamer des études secondaires plus prestigieuses à ses yeux :

« Ils [les gestionnaires] sont venus me voir pour me demander : 'Qu'est-ce que vous voulez faire plus tard ?' (...) Durant la rééducation, (...) j'étais complètement perdue, (...) j'ai dit : 'Bon, je vais travailler avec mes parents, comme ils ont un commerce.' Ils [les gestionnaires] se sont basés sur cet entretien (...), ça m'a poursuivie toute ma formation : 'A l'époque, vous avez dit, vous allez travailler avec vos parents dans la restauration (...), vous serez jamais plus haut' » (Pont, 2018, pp. 314-315).

L'AI n'entre pas en matière en ce qui concerne le financement de la formation secondaire, car Lan était réputée avoir déjà acquis une formation professionnalisante avant la survenance de la déficience. Ce

---

<sup>3</sup> En francs suisses (environ 54 000 et 63 000 euros).

<sup>4</sup> Le CFC, ou Certificat fédéral de capacité, est un diplôme qui couronne une formation professionnelle en apprentissage.

<sup>5</sup> Les prénoms d'informateurs-trices sont des pseudonymes, utilisés aux fins d'anonymisation des récits de vie.

n'est qu'une fois le nouveau diplôme secondaire obtenu, que l'AI s'est engagée à financer le cursus tertiaire de Lan en Haute école de travail social.

Philippe, accidenté peu avant l'âge de 40 ans à la fin des années 2000, a dû se réorienter. Il a effectué des tests d'aptitudes en atelier sous la supervision de maîtres socio-professionnels et de gestionnaires de l'AI. Il estime que ceux-ci ont eu la mainmise sur sa réhabilitation, et que leurs propositions de réorientation n'entraient pas en congruence avec ses compétences professionnelles. Il a notamment refusé de reprendre une trajectoire dans un métier de bureau :

« Je leur ai dit que je voulais bien en faire un [*un tableau électrique*](...). J'ai (...) fait une démonstration, (...) parce que je suis électronicien, donc je soude des trucs beaucoup plus petits [*que des baguettes de cuivre, avec de l'étain*]. Voilà, en gros, c'était pour rien. C'était pour faire du blabla. (...) Je suis électronicien, je voulais pas classer des papiers. Ils ont vu que ça mènerait à rien... » (Pont, 2018, p. 352).

Finalement, un des maîtres socio-professionnels travaillant pour une structure de l'AI, ancien enseignant en Haute école, repère les dispositions de Philippe pour la programmation et l'invite à débiter une trajectoire en informatique de gestion, dans la Haute école où lui-même avait exercé.

Clément a vécu une réadaptation professionnelle sous le régime d'activation de l'AI, au début des années 2010, à l'âge de 20 ans. Après son séjour en centre, il a entrepris un stage d'assistant socio-éducatif avec l'aval des gestionnaires de l'AI. Cependant, à l'issue de cette période d'essai et malgré la satisfaction témoignée par le directeur de l'institution qui avait offert le stage, l'AI a refusé de financer la formation pour enjoindre Clément à débiter un apprentissage dans une filière commerciale, un métier de bureau.

Les autres informateurs-trices ont pu bénéficier de soutiens individualisés de la part de l'ancien employeur ou de rôles-modèles, comme ce fut le cas pour Philippe. Un des informateurs, Robert, face à la discrimination à l'embauche et au manque de soutien, a choisi de s'extraire du travail salarié.

Nous remarquons que l'action des conseillères-ers du centre est encadrée par les interventions de l'AI, et qu'elle a peu d'influence sur les parcours des informateurs-trices. Le rôle des conseillères-ers est principalement, comme l'affirme le médecin-chef de service de la réhabilitation professionnelle de la clinique, de stimuler la motivation des personnes à retourner à l'emploi, et de soutenir leur autodétermination. Cette mission se fonde dans des injonctions assurantielles normatives, quel que soit le régime de l'AI.

## **5. L'influence du genre et du handicap dans la (ré)orientation**

Les traitements enjoint par l'AI se situent au croisement du handicap et du genre en tant que structures de domination (Pont, 2018). La mission des professionnel-les de l'orientation, se fait le relai des principes et représentations assurantiels, marqués par le genre et le handicap.

### ***5.1 L'imbrication des divisions sexuelle et handicapiste du travail***

Un projet de formation est d'autant plus difficile à mettre en œuvre pour les femmes qu'il entre en conflit avec la prévision fréquente de leur retour à la sphère domestique. La difficile conciliation des temporalités journalières dédiées à la fois aux soins, au travail, à la famille et aux tâches domestiques pourrait, selon les conseillères, menacer l'état de santé physique ou psychologique de ces femmes. La division sexuelle est en premier lieu reproduite : « Refaire une formation, c'est difficile, on se rend compte qu'elles ont des enfants et qu'elles ne veulent pas retravailler à temps complet » (conseillère 1, *in* Pont, 2018, p. 230), ce qui correspond en réalité à un pourcentage inférieur au taux d'activité, en général à temps partiel, qui était le leur avant la survenance de la déficience. Nous comprenons qu'une formation est plus aisément accordée si elle est suivie d'une employabilité au plus haut taux d'emploi possible, ce qui est peu accessible pour les femmes. L'AI s'engage peu, et à coûts réduits, dans le financement de leurs projets. Le volet statistique de notre recherche montre qu'en 2014 (deux ans après la révision 6a de l'AI), les hommes paraplégiques ont bénéficié à 71,2% des mesures de réadaptation de l'AI en faveur des personnes paraplégiques en Suisse (Pont, 2018, p. 216). Par ailleurs, toujours en 2014,

les coûts engendrés par ces mesures l'ont été pour des projets présentés par des hommes, à hauteur de 72% (Mottet et Pont, 2017, p. 7). Il est à noter qu'une répartition de deux-tiers d'hommes et d'un tiers de femmes prévaut dans le groupe des personnes paraplégiques, ce au niveau mondial (Organisation mondiale de la Santé OMS, 2013). Les mesures de réadaptation prises par l'AI sont donc à l'avantage des hommes, tant sur le plan du nombre de bénéficiaires que sur celui des coûts engendrés par leurs formations.

La conseillère 1 explique que si les femmes paraplégiques reprennent une activité à temps partiel, elles doivent au quotidien distribuer et organiser les temporalités de trois types de travail : celui des soins du corps, le travail salarié et le travail domestique. Aussi, un retour à l'emploi est-il envisageable à un taux d'emploi plus bas qu'avant la survenance de la paraplégie, car même un emploi à mi-temps pourrait menacer leur état de santé, ce qui est une préoccupation des conseillères. Cette situation est explicable par les effets limitants de la déficience, mais aussi par la division handicapiste du travail, qui s'exerce par une (ré)orientation vers un métier de bureau et de service, subalterne, peu rémunérateur (probablement à un taux d'activité inférieur à 50%), sous-payé et, potentiellement, pénible physiquement et psychologiquement une fois additionné au travail domestique. Face à la réalité inégalitaire de la division handicapiste du travail, le renoncement au travail salarié pour les femmes paraplégiques paraît être un choix raisonné, propice à atteindre un objectif de bien-être physique et psychologique.

La division handicapiste est par ailleurs imbriquée à la division sexuelle du travail, qui a déjà marqué sur le long terme la vie de ces femmes, probablement dès leurs premières orientations, que l'on sait socio-sexuées (Vouillot, 2010 ; Collet, 2016). Comme les femmes valides, les femmes devenues paraplégiques ont vécu, et vivent toujours une ségrégation horizontale du travail (Maruani, 2017), par leur concentration dans un choix de trajectoires encore plus restreint qu'avant la survenance de la déficience : des métiers de bureau jugés accessibles physiquement, mais également subalternes, et qui sont ainsi vus comme ayant une faible charge psychologique et émotionnelle. D'ailleurs, l'accession à des positions décisionnaires paraît incompatible avec les attributions d'incapacités, d'incompétence et de fragilité adressées aux femmes, et en particulier aux femmes handicapées, pour qui la charge domestique semble à la fois prioritaire et suffisamment lourde. La favorisation de l'épanouissement par la participation et la progression hiérarchique au travail, n'est pas évoquée par les conseillères et le maître socio-professionnel au cours de nos entretiens.

La division sexuelle est renforcée par la division handicapiste du travail, qui promeut des emplois estimés « possibles » pour les personnes paraplégiques. Ceci advient notamment en raison des pratiques de réhabilitation professionnelle qui suivent une représentation particulière : celle de la préservation de la continuité biographique des personnes devenues paraplégiques, censée soutenir le processus de leur recomposition identitaire (Pont, 2018). Il s'agit de ne perturber qu'*a minima* les identités et le mode de vie construits au cours de la vie en tant que personne valide. Ce principe suppose que les rôles et activités habituels, sexués, soient conservés. Ils n'ont en général pas été remis en question pendant la vie « valide », et ne le sont pas non plus après la survenance de la déficience, dans un moment de bouleversement biographique. La priorisation du travail domestique et la valorisation d'une identité sociale féminine traditionnelle et consensuelle, paraît prémunir ces femmes contre les effets dévalorisants du handicap. La conseillère 1 signale (en d'autres termes) que la division sexuelle du travail, avec pour résultat une sur-assignation à la sphère domestique, peut prévaloir sans questionnement sur le retour à l'emploi ; elle va de soi. Ce traitement est rendu « bienveillamment sexiste » (Glick & Fiske, 1996). Il est renforcé par le mécanisme handicapiste de la (ré)orientation, qui fait obstacle à l'accès des femmes paraplégiques à une plus grande indépendance financière. Lors de l'assignation des femmes paraplégiques à la sphère domestique, il n'est pas fait mention de la pénibilité de leur travail au foyer, cette difficulté paraissant « normale », attachée au travail de la classe des femmes (Delphy, 2013) à laquelle ces femmes appartiennent de fait.

La réhabilitation des femmes paraplégiques montre l'effectivité des divisions sexuelle et handicapiste du travail, concomitamment activées. Ces divisions incitent, systématiquement, à diriger aussi bien les

hommes que les femmes vers des emplois « féminins » ou « féminisants », comme en témoignent les trajectoires de Philippe, Clément ou Carlo.

### 5.2 La (ré)orientation des hommes au « féminin neutre »

Pour les hommes également, la (ré)orientation s'effectue selon la division handicapiste du travail. Mais pas seulement : la ségrégation horizontale, caractéristique de la division sexuelle du travail, existe aussi pour les hommes. La majorité d'entre eux est (ré)orientée « dans de l'administratif, (...) du dessinateur au comptable, ça peut être aussi le design » (maître socio-professionnel, *in* Pont, 2018, p. 231). Ils vivent pour la plupart une réaffectation genrée, glissant souvent des secteurs de l'industrie et du bâtiment, traditionnellement masculins, vers des travaux de services, plus féminisés. La réhabilitation des hommes se fait à rebours de la division sexuelle du travail. Ils sont (ré)orientés au « féminin neutre » (Pont, 2018, p. 307)<sup>6</sup>, selon un modèle qui généralise les caractéristiques infériorisantes du travail féminin (subalternité, sous-rémunération, etc.) à celui de ce groupe d'hommes, entraînant leur déqualification et une dévalorisation de leur identité socio-professionnelle.

Parmi nos cinq informateurs, Clément, Philippe et Carlo ont été confrontés à une réaffectation au féminin neutre. Carlo, qui était plombier et intervenait sur des chantiers, est devenu employé technique dans l'entreprise qui l'employait avant la survenance de la paraplégie. Si Carlo, « pas trop perturbé » (Carlo, *in* Pont, 2018, p. 299), apprécie désormais son rôle d'intermédiaire entre ses anciens collègues plombiers et ses supérieurs hiérarchiques, Philippe (nous l'avons vu) a exprimé un fort dépit et son désaccord face à une possible réorientation dans un métier de bureau, qui aurait mis à mal son identité professionnelle masculine développée dans la filière de l'électronique. Quant à Clément, plutôt que vers un métier de bureau, il aurait préféré se réorienter vers le travail social. Les hommes sont généralement réaffectés à des métiers féminins de bureau qui déclassent leurs connaissances et compétences acquises le plus souvent dans des domaines traditionnellement masculins. La survenance de la déficience les fait rétrograder vers l'incarnation d'une masculinité subordonnée (Connell, 2014), qui paraît ainsi ne pas entrer en conflit identitaire avec leur (ré)orientation dans un métier féminin.

Les effets des (ré)orientations sur l'identité professionnelle, sexuée, des hommes paraplégiques, ne sont pas évoqués par les professionnel·les de l'orientation. Or, la réhabilitation au féminin neutre est susceptible de compliquer la recomposition de leur identité professionnelle et personnelle. Néanmoins, les hommes paraplégiques se voient parfois proposer des reclassements ou des formations dans des secteurs masculins, comme celui de dessinateur industriel (maître socio-professionnel, *in* Pont, 2018, p. 231), quand bien même il s'agit d'un métier de bureau.

Les formations requalifiantes sont octroyées sur la base de présuppositions sur les capacités à conduire une nouvelle trajectoire réussie et durable. Comme le montrent les statistiques suisses sur la distribution, selon le sexe, de mesures professionnelles, ces attributions de compétences paraissent davantage attribuées aux hommes qu'aux femmes paraplégiques. Le modèle patriarcal du soutien de famille masculin, travaillant au plus haut taux d'emploi possible, est reconduit en réhabilitation. Cela se fait pourtant vers des métiers souvent féminins et subalternes. De façon générale, la réhabilitation professionnelle des personnes paraplégiques reproduit la division sexuelle du travail et active concomitamment la division handicapiste du travail, qui sont imbriquées, consubstantielles (Kergoat, 2001) même : elles dirigent les personnes vers des situations professionnelles infériorisées, sur la base d'attributions de capacités limitées. Ces divisions sont sous-jacentes à des traitements de réhabilitation semblables pour les deux groupes de sexe, qui font obstacle à l'autodétermination.

## 6. Conclusion

Les personnes paraplégiques suivent une réhabilitation éducative et professionnelle selon un protocole qui relaie le traitement d'activation vers le travail imposé par l'AI. La politique d'activation de l'AI est prise en tension entre, d'une part, la volonté de réadapter les personnes dans une activité suffisamment

---

<sup>6</sup> Nous construisons ce terme à partir de l'expression de Mosconi (1994), qui définit le savoir scolaire comme un savoir au « masculin neutre » (p. 230) n'incluant en général pas les points de vue féminins sur la connaissance et dans la création de cette dernière.

rémunératrice pour qu'elle éloigne le risque de précarité et l'octroi d'une rente, et, d'autre part, des reclassements conduits à moindres coûts sur l'ancienne place de travail, voire le retour des femmes à la sphère domestique. La division sexuelle est imbriquée à la division handicapiste du travail, et conduit les personnes vers des métiers estimés adéquats qui sont, pour la plupart, des emplois traditionnellement féminins, mais destinés aux hommes aussi bien qu'aux femmes. L'indépendance financière des personnes est menacée, d'autant plus si elles (surtout les femmes) travaillent à temps (très) partiel.

La mission de soutien des professionnel·les de la (ré)orientation relaie certes les principes de l'AI, mais s'actualise dans la co-construction, avec les personnes, d'un projet éducatif ou professionnel. Leur mission oscille entre facilitation du projet et conformité aux injonctions assurantielles paradoxales, ces dernières faisant office d'arbitrages financiers à court terme. Dans leurs pratiques, les professionnel·les de l'orientation reconduisent la division handicapiste mais surtout, nous le pensons, la division sexuelle du travail, car elle est la norme dans la société majoritairement « valide » et patriarcale. Les dimensions sexuées de la réhabilitation constituent un impensé dans le discours des conseillères et du maître socio-professionnel. Les possibilités de réhabilitation sont vues comme limitées en raison du handicap et du traitement assurantiel, mais pas en raison du genre. Si le traitement sexué est parfois relevé, il n'est vu comme inégalitaire ni pour les hommes, ni pour les femmes. Le retour assez fréquent des femmes paraplégiques à la sphère privée, ou la (ré)orientation des hommes au féminin neutre, ne sont pas interrogés en tant que pratiques génératrices d'inégalité. Nous pensons qu'une formation, adressée simultanément aux professionnel·les de l'orientation et aux personnes paraplégiques, pourrait être élaborée sur les bases de la pédagogie féministe inspirée de la pédagogie de libération de Paulo Freire (hooks, 1994). Les conseillers·ères en orientation et les personnes en réhabilitation seraient formées à la co-construction de projet selon une praxis féministe et freirienne. Les deux types d'acteurs·trices seraient conscientisés (Freire, 1980) à l'existence des rapports sociaux, qui sont à l'œuvre aussi bien dans les traitements assurantiels et la réhabilitation, que dans les mondes de l'éducation, de la formation et du travail. En particulier, les conseillères·ers et les personnes paraplégiques pourraient prendre conscience des limitations, impensées mais effectives, exercées sur l'autodétermination par les divisions handicapiste et sexuelle du travail, de sorte que le projet puisse être élaboré au plus près des aspirations et des compétences des personnes paraplégiques. Une telle prise de conscience pourrait étayer les pratiques des conseillères·ers en orientation, et offrir aux personnes des moyens de résistance face à une politique assurantielle aliénante. Car le plus souvent, au lieu d'un projet autodéterminé, les personnes en réhabilitation entreprennent une trajectoire « réaliste et réalisable » évaluée comme la seule possible, mais qui est en réalité elle-même construite sur des systèmes structurels de domination.

## Références

- Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées BFEH. (2013). *L'égalité des personnes handicapées. Dossier thématique « femmes »*. Repéré à <https://www.edi.admin.ch/ebgb>
- Centre d'informations AVS/AI (Assurance-vieillesse et survivants et Assurance-invalidité). (2018). *Mesures de réadaptation d'ordre professionnel de l'AI. État au 1<sup>er</sup> janvier 2018*. Repéré à <https://www.ahv-iv.ch/p/4.09.f>
- Collet, I. (2016). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ? Pour combattre les inégalités à l'école*. Paris : Belin, coll. « Égale à égal ».
- Connell, R. (2014). *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*. Paris : Éditions Amsterdam.
- Delphy, C. (2013). *L'ennemi principal. 2. Penser le genre (3<sup>e</sup> édition)*. Paris : Éditions Syllepse.
- Freire, P. (1980). *Pédagogie des opprimés*. Bruxelles : Maspéro.
- Glick, P., & Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512. Repéré à <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Kergoat, D. (2001). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In J. Bisilliat & C. Verschuur, *Genre et économie : un premier éclairage* (pp. 78-88). Genève : Graduate Institute Publications. Repéré à <https://books.openedition.org/iheid/5419?lang=fr>
- Maruani, M. (2017). *Travail et emploi des femmes (5<sup>e</sup> édition)*. Paris : La Découverte, coll. « Repères ».
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoirs. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Mottet, G.M.F., & Pont, E. (2017). *La remise au travail des femmes et des hommes paraplégiques. Analyse comparative des statistiques de l'assurance-invalidité pour la Suisse et pour Genève (rapport statistique)*. Genève : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96256>
- Office fédéral des assurances sociales OFAS (2011, décembre). Feuille d'information « La révision 6a de l'AI ». Repéré à <https://www.bsv.admin.ch/bsv/fr/home/assurances-sociales/iv/reformen-revisionen/iv-revision-6a.html>
- Oliver, M. (2004). The Social Model in Action: If I Had a Hammer? In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research* (pp. 18-31). Leeds, Royaume-Uni : The Disability Press. Repéré à <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barnes-implementing-the-social-model-chapter-2.pdf>
- Oliver, M., & Barnes, C. (2012). *The New Politics of Disablement*. Basingstoke, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.
- Organisation mondiale de la Santé OMS, Centre des médias. (2013, 2 décembre). *Jusqu'à 500 000 personnes sont victimes de lésions de la moelle épinière chaque année (communiqué de presse)*. Repéré à <https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2013/spinal-cord-injury-20131202/fr/>
- Pont, E. (2018). *La reconstruction du parcours éducatif et professionnel des personnes paraplégiques à l'aune du handicap et du genre. Des modèles de biographisation comme moyens d'empowerment*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Simon, E. (2012). Écoute active. In M. Formarier & L. Jovic, *Les concepts en sciences infirmières (2<sup>e</sup> éd.)* (pp. 310-311). Toulouse : Association de Recherche en Soins Infirmiers. Repéré à <https://doi.org/10.3917/arsiforma.2012.01.0310>
- Thomas, C. (2007). *Sociologies of Disability and Illness: Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*. Basingstoke, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, 59-67. Repéré à <https://doi.org/10.4000/rfp.1900>
- Vouillot, F. (2014). *Les métiers ont-ils un sexe ? Pour sortir des sentiers battus de l'orientation des filles et des garçons*. Paris : Belin, coll. « Égale à égal ».
- Wodak, R. (1999). Critical Discourse Analysis at the End of the 20th Century. *Research on Language and Social Interaction*, 32 (1&2), 185-193.



## Entretien avec Geneviève Pezeu à propos de son ouvrage *Des filles chez les garçons.*

### *L'apprentissage de la mixité*

Propos recueillis par Céline Delcroix

#### **Pour citer cet article**

DELGROIX, C. (2021). Entretien avec Geneviève Pezeu à propos de son ouvrage *Des filles chez les garçons. L'apprentissage de la mixité*. *Revue GEF* (5), 136-138. Repéré à <https://revuegef.org>

*Vous expliquez que les jeunes filles sont tenues à un examen obligatoire à la fin de chaque année (page 72). Quel regard portez-vous sur le contrôle des connaissances des filles ?*

Lorsqu'on s'intéresse à l'aspect historique de l'éducation des filles il est important de réaliser les différentes étapes qui ont jalonné, dans le temps, leur parcours scolaire. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, si un réseau d'écoles libres (privées), laïques ou religieuses offrait aux jeunes de la bourgeoisie la possibilité de s'instruire, il faut attendre la loi de 1880 pour que l'État de la III<sup>e</sup> République engage l'implantation de lycées de jeunes filles dans la tradition de la séparation des sexes. L'obtention du « diplôme de fin d'études » finalise six années d'études. Les matières enseignées donnent une culture générale, plutôt littéraire, mais sans latin et encore moins de grec. Quelques matières propres à leur sexe comme la musique et les travaux d'aiguille confortent leur rôle de future épouse et de mère au foyer<sup>1</sup>. Les cours de morale compensent l'absence de cours de philosophie que certains considéraient trop abstraite pour des esprits féminins. De fait, ces aménagements de programme ont permis, d'une part de convaincre les législateurs de voter la loi, et d'autre part de rassurer une partie de l'opinion publique. En effet leurs inquiétudes se portent sur le surmenage, le bachotage, la course au diplôme et l'ambition d'une carrière estimés comme des caractères propres à l'éducation masculine. Les garçons quant à eux préparent, à l'issue de sept années d'enseignement, le baccalauréat créé en 1808 par Napoléon 1er, dans leurs propres établissements. En revanche, rien n'empêche les jeunes filles de se présenter au baccalauréat en candidates libres depuis que Julie Victoire Daubié l'a obtenu, la première, à l'âge de trente-cinq ans, en 1861. Cependant, pour les filles, les points d'achoppement sont à la fois les lacunes de l'enseignement du latin et la faiblesse du niveau enseigné dans les matières dites scientifiques.

Ces parcours différenciés s'unifient après la Première Guerre mondiale. Le décret Bérard du 25 mars 1924 leur ouvre enfin l'accès au baccalauréat sans condition puisque les programmes scolaires sont désormais identiques pour les deux sexes. Pourtant, en effet, une mesure particulière du décret impose un examen obligatoire « à la fin de chaque année d'études pour passer dans la classe supérieure ». Cette mesure permet d'assurer la légitimité de la qualité du parcours des élèves filles dans le secondaire, alors que ce régime ne s'applique pas aux garçons qui ne sont pas évalués annuellement, sauf pour rentrer en sixième.

Une question jalonne les débats de l'entre-deux-guerres : doit-on abandonner le « Diplôme de fin d'études » dédié aux filles ? Il est de plus en plus délaissé et pourtant il demeure un moyen de contrôle social pour limiter la concurrence féminine dans la course au diplôme sur le marché du travail. Jusqu'à la veille des années 1940 ni l'examen en quatrième année, qui délivre un certificat d'études secondaires (art. 7) ni le « diplôme de fin d'études », qui s'obtenait au bout de la sixième année, ne donnaient l'accès à

---

<sup>1</sup> Voir la thèse magistrale de Françoise MAYEUR, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.

l'enseignement supérieur. Seul le baccalauréat permet de s'inscrire à l'Université pour poursuivre des études et une vie professionnelle rémunératrice.

Après la Seconde Guerre, la différenciation des diplômés est abandonnée. Et, les filles toujours plus nombreuses dans le secondaire commencent à la fin des années 1960 à dépasser, en nombre, les garçons dans l'obtention des diplômes de fin d'études, dont le baccalauréat<sup>2</sup>.

Ce point aveugle à propos de la réussite scolaire des filles ressemble à celui de la « coéducation », alors même que l'on s'intéresse beaucoup aux résultats scolaires selon les milieux sociaux<sup>3</sup>. Mais dans le cadre de l'émergence d'une mixité généralisée, l'éducation est pensée au masculin et l'enseignement féminin reçoit depuis sa création moins d'attention en volume d'études, d'enquêtes, de rapports, et d'efforts financiers. Pourtant l'arrivée des filles chez les garçons représente un aspect fort de la démocratisation, ce qui n'est pas encore reconnu dans le processus. Pour revenir à la question du contrôle des connaissances, la « mise en mixité » de l'enseignement a finalement imposé un traitement de même nature pour les filles et les garçons en ce qui concerne les évaluations.

*Malgré le succès d'expériences de mixité dans les loisirs (CEMEA, francas, p.141) et dans l'espace scolaire, vous expliquez que la mixité reste perçue comme une pratique qui « ne correspond pas à l'idée que l'on se fait d'une administration scolaire ». Faites-vous un lien entre le manque de réflexion pédagogique collective sur la mixité et le fait qu'elle questionne la morale ?*

On constate que les débats sur la « coéducation » s'amenuisent lorsque le coenseignement dans le secondaire se met timidement en pratique dans les années 1920 et 1930. Or, les pratiques de mixité, en se généralisant entre 1945 et 1975, n'ont pas provoqué plus de débat parce qu'il n'y a pas ni projet politique ni projet de société mis en œuvre. L'enseignement mixte s'est installé, sans soubresauts, dans une forme de consentement implicite. Finalement, les pratiques ont neutralisé le débat sur le plan national.

Cependant, les résistances existent parce que le mélange des sexes dans les structures éducatives fait peur. Le biais argumentaire se focalise sur les questions de moralité pour défendre ou condamner le mélange des sexes. Il se construit dans la confrontation des regards croisés des pédagogues, des spécialistes de l'éducation, des hommes d'Église, des femmes enseignantes (souvent féministes).

Alors que le substantif « mixité » apparaît dans les *Cahiers pédagogiques* pour la première fois en 1956, « l'instruction de Pie XII sur la coéducation » rappelle l'opposition de l'Église catholique (1957). Quant aux enjeux, ils se posent ainsi : « si nous allons vers la coéducation et l'égalité des sexes, il faut réviser notre conception de l'éducation familiale, repenser avec franchise certains impératifs moraux, y compris les impératifs de la morale sexuelle<sup>4</sup> ».

Alors que la mixité interroge les croyances, et les préjugés, certains arguments prennent le contre-pied des traditionnelles objections qui défendent la virginité, les mystères de l'amour et l'institution du mariage. Ils sont influencés par la psychanalyse et notamment le concept du refoulement sexuel. Aussi la mixité évite les perversions « qui apparaissent dans les internats : homosexualité chez les garçons et les « flammes » dans les internats de filles ». Or, depuis le lancement en 1947 du rapport sur l'éducation sexuelle à l'école, la question de l'homosexualité en tant que problème social – notamment chez les garçons – est lancée.

---

<sup>2</sup> Jean-Pierre TERRAIL, « Destins scolaires de sexe, une perspective historique et quelques arguments », *Population*, n° 3, 1992, p. 645 à 676. Les sociologues Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET, *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 1991, relèvent ce fait historique qu'ils qualifient de « majeur ».

<sup>3</sup> Voir Antoine PROST, *L'Enseignement est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986.

<sup>4</sup> Madame CARRERE, « « La coéducation, état actuel de la question » en guise d'introduction in, *Bulletin de la Commission nationale d'action féminine de la Ligue française de l'Enseignement, numéro spécial consacré à la coéducation*, n° 17, 1957, p. 1.

L'une des solutions proposée est alors la promotion de la mixité pour favoriser des relations sociales que je nomme l'« hétérosociabilité<sup>5</sup> » de la jeunesse. La mixité scolaire devient alors moralement bénéfique.

Entre absence de discours, déni des relations amoureuses des adolescent-e-s et éducation sexuelle (qui reconnaît la place de la sexualité dans les relations entre les garçons et les filles) le thème du mélange des sexes est rarement développé. Cependant, certains proposent de trouver le juste milieu sur le plan moral en critiquant la classique objection du risque d'effémination potentielle des garçons. D'ailleurs, en sens inverse la masculinisation des filles est beaucoup moins envisagée comme dangereuse parce qu'elle a sans doute moins d'enjeux sur la sexualité. Au demeurant, l'État apparaît indifférent face à la mixité de sexes.

*Dans les discours sur les expériences de mixité lorsque des jeunes filles intègrent l'espace des garçons, beaucoup la reconnaissent comme une expérience satisfaisante tant pour les filles que pour les garçons. Pourtant un sentiment d'opprobre et de peur s'exprime dans divers milieux. Comment peut-on l'expliquer ?*

Jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, les théoricien-ne-s de l'éducation, les pédagogues, les médecins, les psychologues, les journalistes et les gens ordinaires ne remettent pas en cause la différenciation des sexes. De façon générale, plus personne ne s'oppose à l'enseignement féminin ni ne remet en cause l'intelligence des filles, ce qui n'empêche pas de les voir comme différentes à cause de leur sexe (biologique). En revanche, l'enseignement donné aux garçons est survalorisé, c'est parce que la présence des filles menace l'infériorisation, la dé-légitimation de l'enseignement masculin. Ensuite, une forme d'hypocrisie des conventions sociales alimentée par le poids des préceptes moraux et religieux entraîne la dénégation de la coinstruction elle-même. Le tabou de la sexualité juvénile précoce, hors mariage, dans le prolongement de "l'obsession de la pureté" chère à l'Église catholique et du "refoulement sexuel", est en arrière-plan. L'idée même d'une promiscuité organisée d'élèves des deux sexes est suffisamment gênante pour éviter d'en discuter ou de la décrire. D'autant qu'elle va à l'encontre du principe de la séparation des sexes en éducation. Aussi peut-on imaginer une « conspiration du silence » qui par ailleurs facilite la généralisation de la mise en application du coenseignement. Moins il est visible, moins il est discuté et mieux il s'installe avec l'assentiment des populations bénéficiaires. En tout cas, sous couvert de moralité, les craintes sont jugulées par le contrôle de la sexualité des adolescent-e-s ; c'est-à-dire interdire, censurer, séparer, toutes les activités qui facilitent la rencontre des deux sexes.

Par ailleurs, les dangers potentiels de la mixité se fondent sur la représentation du rôle des femmes et des hommes dans la société et de leur statut respectif. Le dogme naturaliste entretient la croyance de la division d'origine naturelle de l'humanité en deux sexes, il se traduit par des discours différentialistes qui reposent sur ses conséquences imaginées et alimentent les objections au mélange des sexes. Ceci se traduit par des peurs : celles de la « confusion des sexes » ou du « désordre des sexes » ; celle de la crainte de l'homosexualité masculine. D'une part, certain-es opposent des raisons physiologiques (le fait d'être de sexe féminin) ou médicales, d'autres des raisons économiques ou encore politiques. D'autre part, l'émancipation de groupes sociaux qui s'organisent pour défendre leurs oppressions (syndicats, féministes, etc.) conditionne la manière de percevoir les rapports entre les sexes et les normes sexuelles.

Dans le cadre de la mixité, on se demande si cette dernière a le pouvoir d'influencer la place des filles dans le système éducatif et ce que l'on veut qu'elles deviennent en tant que femmes adultes.

Geneviève Pezeu (2020). *Des filles chez les garçons. L'apprentissage de la mixité*. Paris : Vendémiaire.

---

<sup>5</sup> Expression que je propose en m'inspirant du terme « homosocialité » revendiqué par Georges-Louis TIN, Georges-Louis TIN, *L'invention de la culture hétérosexuelle*, Paris, Éd. Autrement, 2008. Ce terme lui permet de montrer que, selon les sociétés et les époques, des groupes de sociabilité masculine (chevaliers de l'époque féodale) prédominent sans « collusion charnelle » (expression empruntée à Georges Duby). Cependant l'homosocialité « suppose un sentiment plus fort que la simple amitié telle que nous la concevons aujourd'hui » (p. 17). C'est pourquoi dans le cas de la mixité je choisis « hétérosociabilisation » pour neutraliser l'ambiguïté sexuelle que l'on pourrait attribuer au terme « hétérosocialité ».



## Entretien avec Sophie Duteil Deyries à propos de son ouvrage *Transgression scolaire au prisme du genre : De l'invisibilité des filles à la survisibilité des garçons*

Propos recueillis par Céline Delcroix

### Pour citer cet article

DELROIX, C. (2021). Entretien avec Sophie Duteil Deyries à propos de son ouvrage *Transgression scolaire au prisme du genre : De l'invisibilité des filles à la survisibilité des garçons*. *Revue GEF* (5), 139-142. Repéré à <https://revuegef.org>

*Vous décrivez deux univers, un masculin et un féminin, façonnés par les représentations sociales. Votre ouvrage montre comment cette "socialisation différenciée" conditionne des sanctions distinctes face à la transgression.*

*Vous questionnez (finement) l'acceptabilité des enseignant-e-s face à la transgression ; selon vous, elle n'est pas identique selon le sexe de l'élève ?*

La question de « l'acceptabilité » est en filigrane tout au long de ce travail de recherche.

Par rapport à l'acte de transgression, je me questionne sur ce qui est accepté ou non de faire dans un établissement scolaire – ce qui renvoie aux travaux sur le lieu normatif qu'est l'école de la République ainsi que sa discipline des normes (Foucault, 1978), également à ce qui compose le règlement intérieur : les normes, les règles, les lois à respecter pour garantir la vie sociale.

Aussi et surtout, je m'interroge sur qui a le droit/qui se permet/à qui on donne des excuses et des justifications pour consentir à la transgression commise et, de ce fait, qui accepte-t-on comme élément transgressif à l'école et dans quelles conditions. Effectivement, comme il est précisé dans la question, mon prisme se tourne vers le genre des élèves : fille ou garçon. L'appréhension des enseignant-e-s, par rapport aux transgressions dans l'espace scolaire, se distingue fortement dans la façon dont l'incident est constaté, est interprété, est traité par l'adulte (mais aussi par les élèves eux-mêmes) – ce qui crée au fil de l'année scolaire une multitude d'inégalités dans la prise en compte et le traitement des transgressions. On sait notamment, au collège, que les garçons représentent plus de 80% des élèves punis et sanctionnés (Ayrat, 2011) et si l'on regarde la société dans son ensemble, plus de 96% des personnes incarcérées sont des hommes (Peytavin, 2021). La socialisation primaire et secondaire encourage et renforce cette distinction entre l'apprentissage de l'indépendance face aux règles qui peut aller jusqu'à leur transgression (garçon) *versus* l'apprentissage du respect des règles (fille). Cependant, il ne faudrait pas croire que les garçons à l'école sont les seuls à pâtir de nos représentations sociales (!) car l'identité féminine et l'identité masculine ne renvoyant pas aux mêmes normes et aux mêmes codes, les élèves sont tou-te-s captifs d'un carcan genré qui ne leur laisse que peu de place pour s'épanouir en tant qu'individu sans subir les stéréotypes, les préjugés de notre société, et donc les discriminations qui en découlent.

Comment cela se traduit dans les faits.

Les enseignant·e·s tolèrent, consciemment ou inconsciemment, davantage l'indiscipline des garçons à travers différentes justifications : l'hormone de la testostérone, l'immaturation biologique en comparaison des filles, le « besoin » de tester les limites, l'impulsivité et le non contrôle de la colère (un des seuls sentiments valorisés dans la socialisation masculine), l'envie de « jeu » (Zaidman, 2007C), le rituel viril, la violence physique considérée comme une transaction sociale (bagarre, affrontement militaire, homicide, conflit armé) (Cornell et al., 2014) ou un mode de régulation avec une banalisation du corps à corps se traduisant par l'affrontement (Guillaumin, 2016). Les explications données permettent aux élèves garçons d'évoluer dans une culture de l'indiscipline *survisible*, acceptée et privilégiée : éducation à être brave, à se défendre, à s'affirmer face à autrui, à ne pas avoir peur... Toutefois, il y a un revers de médaille. Ils sont considérés comme de potentiels perturbateurs avant même d'avoir mis un pied dans la salle de classe. Il y a donc une surveillance plus accrue et plus brusque (sous prétexte d'une insensibilité et d'un besoin de cadrage violent, seul moyen qu'ils auraient de comprendre) des élèves garçons de la part des enseignant·e·s pour ne pas laisser un espace propice à la transgression, ce qui entraîne un sentiment d'injustice face à ce traitement qui les étiquette d'entrée de jeu. Par conséquent, les élèves garçons, dans l'espace scolaire, sont soumis à une *double contrainte* avec laquelle ils doivent composer : agir « comme un homme » (univers masculin viriliste) et agir comme un élève (espace scolaire).

En parallèle, les élèves filles n'ont pas de gain, comme les garçons (« médaille de la virilité »), si elles adoptent des comportements transgressifs. La place précise qu'on leur assigne à travers les étapes de la socialisation féminine les renvoie à une gestion de tout : leur comportement, leur corps, leurs dires, de ce fait la transgression des limites est une question qui se pose moins que dans l'univers masculin. Elles sont souhaitées plutôt dociles, matures, peureuses face aux remontrances. Les transgressions des élèves filles sont moins visibles, moins bruyantes et ne perturbent pas le fonctionnement du cours (Depoilly, 2014). Elles ne dépassent pas la limite (ou alors on la détourne avec discrétion), elles s'arrêtent souvent à la première réprimande et font preuve de responsabilité lorsqu'elles sont disputées ; les codes de l'univers féminin sont en adéquation avec ceux de l'espace scolaire. Les explications formulées lorsqu'il y a une transgression sont très différentes de celles des garçons : nature dérégulée (hystérisation), soumise à l'injonction d'autrui, qui n'est donc pas responsable de ces actes, éléments extérieurs qui doivent la pousser à avoir un tel comportement (« elle doit avoir des soucis personnels »).

Quand la transgression se produit, elles ont souvent « plusieurs chances » contrairement aux garçons, mais si c'est une transgression physique, les élèves filles sont rappelées à l'ordre par une sur-implication des personnels enseignants et éducatifs (adoption de superlatif, canalisation des corps, inquiétude communiquée à la famille). L'incident sera jugé plus grave et plus inquiétant et la sanction hautement plus importante. Transgresser pour les élèves filles est *doublement transgresser* puisqu'elles sortent du cadre scolaire (règlement intérieur) et elles s'éloignent du carcan genré féminin.

L'acceptabilité des enseignant·e·s est soumise au regard critique et averti qu'elles-ils portent sur les questions de genre dans notre société. Aussi, l'attention qu'elles-ils témoignent aux questions de transgression comme analyseur du genre scolaire, et nous sommes loin du compte lorsqu'on regarde de près les formations des personnels enseignants et encadrants dans les INSPE. Le *facteur transgression* dans nos établissements est pourtant accessible pour réaliser un diagnostic avec des outils comme le rapport d'incident, le logiciel Pronote... Ces données sont souvent inconnues, ignorées ou on s'en satisfait sans les remettre en question.

*Le métier d'élève devient alors de participer à la transgression scolaire pour les garçons quand il est d'en être éloigné pour les filles. Pouvez-vous revenir sur ces filles et ces garçons qui ne se construisent pas selon cette police du genre ? Comment se construit-on quand on est un garçon et que l'on n'est pas transgressif ? À l'inverse, quand on l'est et que l'on est une fille ? Quels sont les modèles possibles ?*

Tout d'abord, la police du genre « [...] attend d'une personne assignée femelle à la naissance (sexe) qu'elle remplisse les rôles (rôle de genre) qui soi-disant lui correspondent, qu'elle se sente femme (identité de genre) et soit "féminine" (expression de genre) » (Dayer, 2017, p. 51). C'est un processus identique lorsqu'on est un garçon.

Donc effectivement, un élève garçon qui adopterait des codes assignés dans notre société comme féminins (et inversement pour une élève fille) peut subir, ce que j'ai appelé dans mes travaux, des *sanctions sociales*. Et les élèves, filles comme garçons, veillent au grain ! Je me suis rendu compte à quel point les réactions qu'ils avaient entre eux, par rapport à un comportement transgressif, pouvaient être rigides. Concernant le comportement des filles, les élèves expriment : « je n'oserais pas [faire ça], je suis une fille », « ça fait garçon manqué », « une connerie de garçon sera toujours moins [importante] que chez une fille », « Mon père il dit à mon frère quand il a des soucis : " ben toi faut te défendre et te battre ", alors que moi si je me bats ça va être : "mais qu'est ce qui se passe ? "[rires] ». Concernant les garçons, les élèves parlent « d'habitude de comportement » pour les transgressions, et quand ils se retrouvent dans des situations de mise à l'épreuve par le groupe de pairs (comme suivre une bêtise collective) il faut savoir réagir sans perdre la face devant les copains, sous peine de moqueries, d'humiliation, de mise à l'écart, de stigmatisation de « ne pas avoir de couilles », ce qui revient à être considéré comme une fille ou d'être soupçonné d'homosexualité...

Les pas de côtés sont mal acceptés par les pairs et la vigilance est donc constante pour surveiller ceux qui dépassent ce cadre normé. D'ailleurs « [...] une des fonctions essentielles de ces groupes unisexes est de diffuser et de contrôler les normes en matière de comportement approprié à son sexe » (Duru-Bellat, 2017, p. 63).

Mais l'avantage avec les normes c'est que « nous avons le pouvoir de participer à leur élaboration et à leur actualisation » (Dayer, 2017, 17). Tous les modèles sont possibles, que l'on soit un garçon ou une fille. Avant de vouloir construire de nouveaux schémas, il faut éduquer à remettre en cause, à *déconstruire* nos vieux modèles et rompre avec le patriarcat qui poussent vers des éducations stéréotypées. Et par la suite, inventer de nouvelles masculinités (Jablonka, 2019), de nouvelles féminités, plus humanistes, qui permettraient à chacun de se construire plus sereinement. Ces dernières années sont encourageantes, nous sommes de plus en plus nombreux à être éclairés sur ces questions et à ne plus accepter les types de phrases comme « un garçon ça ne pleure pas », « ce ne sont pas de jolis mots dans la bouche d'une fille » !

*D'autre part, vous concluez sur le fait que les filles reçoivent des explications sur les normes scolaires ce qui leur permettrait d'être plus efficaces dans la situation scolaire ? Or, si les garçons ne profitent pas de l'espace scolaire (p269) les modalités de la transgression semblent opérer pour eux dans l'après scolaire, pourriez-vous revenir sur cette dimension ?*

Sylvie Ayral et Yves Raibaud (2014) expliquent que « Dès leur plus jeune âge, on éduque les garçons à l'agressivité, la compétition, à refouler le " je " au profit du " nous " du groupe de pairs, à masquer leurs émotions, à ne pas pleurer. C'est le prix à payer pour pouvoir dominer, plus tard, presque toutes les sphères de la vie publique ».

Tout est dit. La socialisation masculine n'est pas en accord avec le « métier d'élève » (Perrenoud, 2004) mais il façonne comme il se doit le costume de la domination dans nos sociétés (il faut également être blanc et hétérosexuel pour prétendre au poste, par contre). Comme écrit précédemment, l'école comme la société attendent des élèves filles qu'elles soient disciplinées, obéissantes aux règles, soumises à l'autorité. Cette posture attendue des filles les prive d'une légitimité à débattre pour imposer leurs idées et défendre leurs actes. Les élèves garçons sont attendus sur un tout autre registre, ils doivent s'exprimer (parfois sans y être invité en ne levant pas le doigt ou en coupant la parole à un camarade), s'affirmer et la contestation de l'autorité passe souvent sous forme d'humour et/ou de ténacité jugée positive : ils s'imposent, qu'ils aient tort ou raison, que ce soit le moment ou pas. Leur rébellion peut être perçue comme une force de caractère de leur part, la remise en question des règles comme un apprentissage du pouvoir, une acquisition des compétences masculines les préparant à leur futur rôle de dominant (Ayral, 2011).

Effectivement, les *savoir-être* que l'on fait acquérir aux filles et dont je discute dans mes résultats, leur apportent des clefs de compréhension dont on fait moins bénéficier les garçons –ou qu'ils vont acquérir

mais sauront très tôt également qu'ils seront davantage excusés s'ils ne les respectent pas. Ces comportements plus altruistes, plus humanistes, plus empathiques, plus coopératifs, mais surtout ces comportements davantage *en-cadrés*, (par la famille, l'école, la société) privilégient les élèves filles mais seulement durant leur parcours scolaire. En comparaison, les élèves garçons, après leur scolarité, répondront mieux aux attentes et aux codes de la société (autonomie, libre-arbitre, etc.) et seront privilégiés, mieux armés pour, par la suite, dominer toutes « les sphères de la vie publique ».

Sophie Duteil Deyries (2020). *Transgression scolaire au prisme du genre : De l'invisibilité des filles à la survisibilité des garçons*. Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et formation.

## Références

- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ayral, S., & Raibaud, Y. (2014). « *La Fabrique des garçons* » : « *On éduque les garçons à l'agressivité, à la compétition, à ne pas pleurer* ». Consulté à l'adresse : <https://www.lesinrocks.com/2014/11/16/actualite/fabrique-garcons-on-eduque-les-garcons-lagressivite-competition-pas-pleurer-11535760/>
- Connell, R., Hagège, M., & Vuattoux, A. (2014). *Masculinités enjeux sociaux de l'hégémonie*. Paris : Éd. Amsterdam [1ère éd. 1995].
- Dayer, C. (2017). *Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme*. Éditions de l'Aube [1ère éd. 2014].
- Depoilly, S. (2014b). Les garçons et l'école : rapports sociaux de sexe et rapports de classe. *Travail, genre et sociétés*, 31(1), 151.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Presses de Sciences Po.
- Foucault, M. (1978). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard [1ère éd. 1975].
- Guillaumin, C. (2016). *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature*. Éditions iXe [1ère éd. 1992].
- Jablonka, I. (2019). *Des hommes justes. Du patriarcat aux nouvelles masculinités*, Editions du Seuil.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Peytavin, L. (2021). *Le coût de la virilité*. Editions Anne Carrière.
- Zaidman, C. (2007c). Jeux de filles, jeux de garçons. *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, (15), 283-292.