

AU COLLÈGE ET AU LYCÉE, DES ÉLÈVES, DES ADULTES ET DES JEUX

Annie Léchenet

Triangle, UMR 5206, université Lyon 1, ESPE

Patricia Mercader,

CRPPC, EA 653, université Lumière-Lyon 2

Cet article rend compte des principaux résultats d'une recherche qualitative visant à comprendre les conduites des élèves entre eux – entre filles, entre garçons, entre filles et garçons – dans les établissements d'enseignement secondaire : s'agit-il, comme le disent le plus souvent les élèves, de jeux bénins, ou bien ces comportements sont-ils aussi constitutifs de violences ?

À l'aide d'observations de type ethnographique, on met en évidence chez les élèves des fonctionnements sociolinguistiques appelant des interprétations difficiles et des conduites de contrôle réciproques asymétriques, par lesquelles les élèves se socialisent aux normes de l'hétérosexisme. Cet ensemble constitue bien, même à l'intérieur de jeux, un système de violence de genre.

Les adultes de l'institution semblent ne percevoir ni certaines violences manifestes, ni le sens violent de conduites anodines – sans doute la conformité de ces conduites aux normes du genre et de l'hétérosexisme explique-t-elle cette cécité. Néanmoins un certain nombre d'enseignants dépassent le rapport de force inhérent à ces systèmes.

L'article se termine par l'exploration de quelques possibilités de formation, initiale et continue, des personnels des établissements : connaissance des systèmes de genre et d'hétérosexisme, groupes de parole, formation aux pédagogies de l'équité.

Traversant la cour d'un collège ou d'un lycée, un adulte peut souvent entendre les élèves se « traiter » de « pute », « pédé », et autres qualificatifs péjoratifs, les voir parfois se donner des coups de pied, de poing, se livrer à des tentatives d'étranglements, mais s'il s'arrête et demande des explications, il entendra la plupart du temps, y compris de la part des élèves qui sont en position de victimes de ces conduites : « *C'est pour de rire* », ainsi que « *C'est notre façon de parler* », voire « *notre culture* », en somme « *On joue* » [On peut voir des exemples de ces conduites dans DEBARBIEUX et FOTINOS, 2012]. Mais si, du point de

vue subjectif des élèves, ce sont des jeux, au sens de « *c'est purement plaisant* », ce n'est pas « *pour de vrai* » [HUIZINGA, 1988 : 58], ils revêtent cependant la forme de ce qui pour un éducateur caractérise objectivement la violence, à savoir l'atteinte à l'intégrité de la personne [KANT, 1994 : 108 ; OMS¹, 2002], ils appellent l'adulte à en chercher le sens. S'il s'agit de jeux, et de jeux non porteurs de violence, il faut sans doute laisser les jeunes s'en amuser et les utiliser pour grandir, mais s'il s'agit de violences, les adultes doivent leur donner une réponse éducative appropriée en termes de loi. Quelle est la juste attitude éducative à adopter par les membres de la communauté éducative : laisser les élèves jouer, ou intervenir en rappelant la loi, réglementaire, mais aussi morale et symbolique [MERCADER, LÉCHENET *et alii*, 2016 : 27-29] ? Et dans quel sens former, le cas échéant, les membres, futurs ou actuels, de cette communauté ?

COMMENT COMPRENDRE LES CONDUITES DES ÉLÈVES, ENTRE JEU ET VIOLENCE ?

Une question peu étudiée

Les conduites des élèves entre eux – entre filles, entre garçons, entre filles et garçons – sont encore peu étudiées en France. Lorsque, dans le début des années 1970, apparaissent en France des questionnements sur les « *violences à l'école* » [DEBARBIEUX et MONTROYA, 1998 ; ALBENGA, 2012], la sociologie de l'éducation interroge ce que l'école fait aux élèves issus de milieux populaires, interprétant principalement ces « *violences* » comme des réponses de ces élèves à la violence institutionnelle de l'école, donc comme des violences contre l'école, ses personnels, ses locaux, son matériel [DUBET, 1993].

En ce qui concerne les conduites entre élèves, c'est depuis les années 1970 que les travaux pionniers du norvégien Dan OLWEUS [1978 ; 1999] ont conceptualisé et étudié le *bullying*, ou harcèlement. Cette question, reprise et prolongée depuis dans de nombreux pays, n'a donné lieu à préoccupation en France que depuis une quinzaine d'années [BLAYA, 2002], de sorte que les conduites de harcèlement commencent à être repérées. Elles visent les élèves caractérisés comme différents et/ou faibles par leurs camarades, le gros, l'intello, le bouffon, le roux, la « *payotte* » [RUBI, 2005 ; BLAYA 2006 ; BELLON et GARDETTE, 2010]. Mais le harcèlement consiste-t-il seulement en « *l'exposition, de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou de plusieurs autres élèves* » [OLWEUS, 1999 : 20] ? Ou bien représente-t-il la partie émergée d'un iceberg, issu de ces conduites banales, anodines, conversations, blagues, bousculades et bourrades, défis, parades et pavanés, que les élèves nomment « *jeux* », c'est-à-dire, pour eux, plaisantes et dénuées de conséquences réelles, mais dont nous devons pourtant nous demander si elles sont violentes ou non ? Car un certain nombre de personnels auprès desquels nous avons conduit des entretiens [MERCADER, LÉCHENET *et alii*, 2016 ; *et infra*] se questionnent sur le sens à donner à ces conduites qu'ils seraient tentés de percevoir comme réellement insultantes et donc violentes.

1. « *La violence est l'utilisation intentionnelle de la force physique, de menaces à l'encontre des autres ou de soi-même, contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, des dommages psychologiques, des problèmes de développement ou un décès.* »

D'autre part, des préoccupations sexuelles (par exemple : avoir ou ne pas avoir de rapport sexuel ; légitime ou transgressif ; avec qui ; dans quelles conditions) semblent très présentes dans la plupart de ces conduites verbales et physiques, qui apparaissent d'emblée comme empreintes de normes genrées (ce qu'il convient d'être et de faire quand on est un homme ou une femme, un garçon ou une fille, par exemple références pour les filles à « *faire sa belle* », à « *aimer ça* », pour les garçons au type du « *chien* », ou au modèle – à éviter – du « *pédé* »). Dans la suite de notre travail, nous mobiliserons le concept de genre, entendu comme la construction sociale d'une différence hiérarchisée entre hommes et femmes, masculin et féminin [OAKLEY, 1972 ; mais aussi les nombreuses chercheuses féministes qui l'ont suivie, notamment DELPHY, 1998], et celui d'hétérosexisme, proche des propositions de RUBIN [1975] montrant qu'à la domination des hommes sur les femmes s'associe la prévalence d'un modèle hétérosexuel normatif. Dans cette perspective, dès 1978, la sociologue GUILLAUMIN montre comment le viol, et même seulement la menace de viol, contribue au contrôle de la sexualité et plus largement des comportements féminins (habillement, déplacements, etc.). L'anthropologue TABET [1985] fait la même impressionnante démonstration dans de nombreuses sociétés exotiques, et parle de véritable « *domestication* » de la sexualité féminine. Par conséquent, les dimensions sexuées, genrées et sexuelles interviennent de façon articulée entre elles dans la compréhension de ces conduites comme étant seulement plaisantes, ou également comme violentes.

Comment comprendre ? Une recherche principalement qualitative

Nous avons donc, dans la recherche dont nous rendons compte ici² [MERCADER, LÉCHENET *et alii*, 2014] choisi une démarche qualitative pour tenter de répondre à des questions de connaissance par la compréhension d'un phénomène jusqu'ici perçu par certains acteurs scolaires et sociaux, mais dont la signification, violente ou non, demeure peu accessible aux approches quantitatives³. La part du projet consacré à une recherche de terrain a été subdivisée en deux étapes. Une pré-enquête a consisté en 39 interviews semi-directives approfondies avec des chefs d'établissement, dont le point de vue est d'autant plus important que, manifesté dans le fonctionnement même de l'institution, il possède nécessairement une forte influence sur sa dynamique. Pour constituer notre population, nous avons pris en compte trois critères :

- niveau : collège (16), lycée général (11), lycée professionnel (12) ;
- zone socio-géographique : centre-ville à population mixte (15), banlieue aisée (4), banlieue pauvre (7), zone rurale (7), zones mixtes (6) ;
- statut : privé (7) ou public (32).

Pour l'enquête de terrain elle-même, nous avons organisé des observations de type ethnographique [WOODS, 1983 ; COULON, 1993 ; VIENNE, 2008] dans cinq établissements pendant une année scolaire entière, à raison de deux demi-journées par semaine et par établissement. Les établissements sont :

- un collège public situé en banlieue très défavorisée, que nous nommerons fictivement collège George-Eliot ;
- un collège et lycée privés, dirigés par la même personne, en centre-ville, avec une population issue de milieux variés, nommés ci-après collège et lycée Sainte-Chapelle ;

2. Recherche *Les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien en milieu scolaire : Pratiques genrées et violences entre pairs*. Financement Agence Nationale de la Recherche, projet ANR-09-ENFT-006, 2009-2013. Coordination : Patricia Mercader, Pr, CRPPC (EA 653), Annie Léchenet, MCF, Triangle (UMR 5206).

3. Lorsque, par exemple une fille donne une gifle à un garçon qui, selon le proviseur nous rapportant ces faits, « *lui avait mis la main aux fesses* », on peut compter, comme le fait le proviseur, un acte de violence, celui de la fille, ou celui du garçon, ou des deux... selon la perception des protagonistes, et selon les conceptions de la violence auxquelles on se réfère.

- un lycée professionnel public, dans un quartier excentré naguère identifié comme « quartier difficile », et spécialisé dans les métiers de l'automobile, nommé ici lycée Senna ;
- un lycée public dit « d'élite », non seulement parce que les élèves sont issus des milieux les plus aisés de la ville, mais aussi parce que ses classes préparatoires aux concours d'entrée dans les grandes écoles sont nationalement réputées, nommé ici lycée Hubble.

Cette observation était globale, en suivant dans leurs différents rôles et différents lieux les divers acteurs et actrices des établissements, et participantes, puisque les observatrices ne pouvaient pas, dans un tel contexte, rester immobiles ou silencieuses. Elle a été réalisée par deux jeunes chercheuses, une anthropologue et une psychologue ; outre leur discipline d'appartenance, le fait qu'elles soient trentenaires, « blanches », toutes deux plutôt séduisantes, même l'accent californien de l'une d'entre elles, tout ceci a bien sûr produit des effets sur leurs interlocuteurs et leurs observations, de même que la façon dont nous avons présenté la recherche aux adultes et aux élèves des établissements. Ces effets sont détaillés dans l'article que nous avons consacré aux questions méthodologiques [MERCADER, CARBONNE, WEBER, 2014]⁴. L'observation s'est surtout focalisée hors de la salle de classe, lorsque les élèves vivent leur vie de groupe de jeunes hors des injonctions du travail scolaire, mais nous avons aussi effectué 62 heures d'observation dans des salles de classe. Une attention particulière était portée aux conduites et relations entre élèves.

Les observatrices ont rédigé des journaux d'observations, et la seconde étape a consisté en une interprétation par les membres de l'équipe pluridisciplinaire selon une confrontation rigoureuse de concepts issus de leurs diverses disciplines, conformément aux démarches d'analyse qualitative où l'on vise non pas à généraliser de manière quantitative, mais à « ordonner sans résidu l'ensemble des faits significatifs selon un modèle construit [...] pour expliquer les conduites réelles des agents sociaux » [CASTEL, 1968].

Nous avons ainsi utilisé, au cours de discussions parfois soutenues, et toujours très riches, trois principaux ensembles théoriques : celui de la construction, notamment inconsciente, de l'identité sexuée, celui de la socialisation à l'hétérosexisme, et celui de la violence de genre.

Après avoir présenté les principaux résultats de cette recherche en ce qui concerne les conduites des élèves, mais aussi celles des adultes des communautés éducatives, nous présenterons quelques réflexions concernant la formation de ces adultes.

LES ÉLÈVES, ENTRE FILLES ET GARÇONS : UNE SOCIALISATION AUX NORMES DE GENRE

Un langage entre insulte et plaisanterie

Les élèves utilisent donc, surtout en milieu populaire, un langage sexualisé et ordurier, qu'ils qualifient eux-mêmes – garçons et filles – d'« insulte » tout en le banalisant fortement au nom

⁴. Sans refaire ici cet autre article auquel nous nous permettons de renvoyer nos lectrices et lecteurs, nous ne donnerons que deux exemples symptomatiques de l'interaction. La problématique de l'équipe, son statut universitaire, ont pu susciter chez les adultes des projections négatives (crainte d'être mal jugé, par exemple, de la part des professeurs) ou positives (désir, pour une proviseure en difficulté avec son équipe, de trouver des alliances nouvelles). Dans un autre ordre d'idée, les deux observatrices ont été, à la surprise de toute l'équipe, régulièrement « draguées » par certains membres du personnel et certains élèves, tous de sexe masculin ; un observateur, ou une observatrice plus âgée, n'aurait pas eu à traiter ces situations délicates, mais aurait fait l'objet d'autres projections.

du « jeu », alors que les adultes sont perplexes, et se demandent comment comprendre ces « façons de parler ».

Lors des entretiens, quasiment tous les chefs d'établissement s'interrogent sur cette interprétation « ludique » que les élèves donnent à l'emploi de mots comme « pute », « pédé », et qu'eux percevraient spontanément comme des insultes, comme le fait cette proviseure d'un lycée professionnel :

« *Donc tous ces mots qui sont perçus comme très, très violents par..., enfin par nous tous, et ne se disant pas en face, eux ils les utilisent en permanence. Donc la plupart du temps, ils sont pas chargés de sens vraiment. Ils ont un sens, mais c'est pas un sens agressif. »*

Cette proviseure perçoit que ces mots « ont un sens », mais lequel se demande-t-elle. Puis elle enchaîne :

« *Et parfois, exactement le même mot et dans une situation que nous ne voyons pas particulièrement différente, ces mots-là sont agressifs. Ça dépend du contexte [...] Enfin pas toujours, quoi. Voilà. Et ça peut être agressif, et ça peut être mal vécu, et ça peut, à ce moment-là, d'abord être perçu en soi comme une violence et générer une escalade de la violence. »*

Elle perçoit donc que le même mot, qu'en tant qu'adulte elle classe dans la catégorie de l'insulte et de l'agression, peut avoir plusieurs sens pour les élèves qui l'utilisent. Pour elle, la question qui se pose est celle du « dérapage », à partir d'un « point de basculement » dans la violence, qu'il s'agirait de repérer.

Or une lycéenne confirme cette double problématique de la banalisation et du risque d'interprétation en termes d'agression : « *Tout le monde s'insulte maintenant, ça c'est devenu notre langage, c'est le nouveau langage. Il y a en fait deux manières : soit t'es avec tes potes, tu le prends pas mal ; soit tu le dis direct... ou indirectement et ça part en couille...* » (lycée professionnel Senna). Ce qui fait la différence, ce serait donc le fait d'être ou non « avec tes potes », c'est-à-dire un contexte de connivence, d'intimité ou peut-être d'amitié, qui désamorce la part agressive du mot.

Si ces conduites langagières semblent bien correspondre à ce que les sociolinguistes caractérisent comme « *insultes rituelles, [...] jeux (dangereux) plus ou moins codés* » [LAFORST et VINCENT, 2004 : 62], ou comme « *vannes* » [MOÏSE, 2011 : 33], on peut sans doute s'appuyer sur leurs analyses du risque de dérapage dans l'agression que ces conduites comportent : « *C'est un jeu à risque, et, quand elles sont perçues comme blessantes, les vannes peuvent basculer dans la provocation, si les deux protagonistes ne participent pas au jeu, comme ce peut être le cas entre un élève et un(e) enseignant(e).* » Pour ces sociolinguistes, le malentendu à l'origine du dérapage, voire du basculement, provient de la blessure effectivement causée au récepteur de l'insulte par des termes objectivement inappropriés. C'est donc souvent parce que l'émetteur a fait une erreur, notamment de code, par rapport au destinataire : c'est particulièrement vrai dans les relations asymétriques, entre professeur et élève, mais ce problème se pose aussi entre élèves, lorsque l'un ou l'autre se trompe sur le degré d'intimité de la relation par exemple.

Si cette analyse s'applique bien aux dérapages compris comme violences par les chefs d'établissement, mais seulement dans les cas où c'est aux adultes que ces insultes s'adressent [DURIF-VAREMBONT et WEBER, 2014 ; DURIF-VAREMBONT, in MERCADER, LÉCHENET et alii,

2016 : 191], ce que nous avons observé entre élèves semble relever d'une autre logique : quand il s'agit d'insultes rituelles ou de vanes d'élèves entre garçons ou entre filles, ce n'est pas à l'émetteur d'apprécier correctement ce qui risque de blesser le récepteur, mais c'est au récepteur, potentiellement victime, qu'incombe la responsabilité d'une interprétation correcte de l'intention de l'émetteur. Et ce risque est conséquent pour deux raisons.

La première est que l'erreur peut avoir lieu dans les deux sens. Soit en « *prenant mal* » ce qui n'était que plaisanterie :

Collège George-Eliot, un garçon s'énerve contre une remarque de la professeure :
« *Sur la vie de ma mère je l'ai pas dit ! J'ai pas dit "livreur" ! Il a plané, je l'ai pas dit !* »
Une fille intervient : « *Mais calme-toi, pourquoi t'es stressé ? T'es angoissé toi, c'est pour rigoler.* »

On voit ici qu'être qualifié de « *stressé* », d'« *angoissé* », du fait de l'interprétation blessante qu'on a faite d'une remarque que l'émetteur prétendait plaisante, expose à une dévalorisation. Soit au contraire en prenant comme plaisante une parole qui se voulait piquante, sans doute avec valeur de test de la réactivité et de l'« *honneur* » du destinataire, de sa capacité à garder ou perdre la face. Dans le cas où le destinataire ne se défend pas, la parole piquante sera suivie d'une escalade d'atteintes plus graves.

Lycée général Hubble, en terminale, quand un élève à la table à côté répond à une question posée par l'enseignante, Rémy lui dit « *T'as pas besoin de lui crier dessus* », remarque ironique parce que l'élève en question avait répondu à la professeure de façon très calme et subtile. « *Tu vas faire un BTS finalement* », le critique Rémy.

On n'entend donc pas ici d'insultes sexistes, ni « *pute* », ni « *pédé* » : les élèves, s'ils utilisent ce langage, savent le faire hors de portée des oreilles adultes. L'insulte est formulée sur le mode de l'ironie (qui n'est pas l'humour...) et porte sur un tout autre registre de stigmatisation : dans ce lycée, « *faire un BTS* » est un destin très dévalorisé, et cette prédiction a valeur d'insulte *véritable*, à laquelle l'élève insulté devrait répondre pour sauver son honneur et mettre un terme à un processus de victimisation qui s'annonce. Pourtant, si la nature de l'insulte varie en fonction du milieu social, le processus reste le même : laisser passer une agression, c'est s'avouer faible et s'exposer à d'autres agressions, en escalade [RUBI, 2005], mais prendre mal un jeu, c'est être « *énervé* », « *angoissé* », donc déprécié, avec là aussi le risque d'être soumis à un processus d'escalade de la victimation.

De plus, l'élève émetteur de la vanne peut toujours prétendre avoir eu une intention différente de l'interprétation qu'en fait l'élève récepteur, ce qui constitue un véritable système pervers, dans lequel le décalage perceptif, constitutif du système lui-même, est en soi une violence puissante et permanente, par la menace constante d'humiliation qu'il induit.

Entre garçons, entre filles, entre garçons et filles, processus de contrôle et hiérarchie dans le groupe

Nous voyons donc que ces conduites supposées ludiques sont cependant chargées de menace et de tension. D'une part, « *tous les protagonistes, élèves et adultes, sont engagés dans un véritable travail d'interprétation continu* », qui concerne non seulement les paroles échangées, mais aussi « *les gestes plus ou moins brutaux ou seulement les contacts physiques, [qui] peuvent*

signifier aussi bien l'attaque que l'intimité en fonction du contexte, du ton, de la relation entre les protagonistes, etc. » [MERCADER, LÉCHENET *et alii*, 2016 : 78]. D'autre part ce travail d'interprétation comporte des enjeux en termes de hiérarchie selon des échelles mouvantes à l'intérieur des groupes de sexe, soit entre garçons, soit entre filles : chaque interaction a un enjeu hiérarchique, le statut des protagonistes dans le groupe pouvant toujours faire l'objet d'une dégradation ou d'une promotion. Ainsi, dans cet exemple entre garçons en milieu populaire :

Collège George-Eliot, l'élève J. vient prendre une chaise qui est déjà sur le point d'être prise par un autre élève. Ces deux élèves se regardent droit dans les yeux et ni l'un ni l'autre ne la lâche, l'un essayant d'intimider l'autre. Le surveillant tranche et invitera l'élève J. à aller chercher une autre chaise. Ce dernier semble vexé de ne pas avoir « *gagné* ».

Et entre filles, dans cet exemple selon les codes des groupes sociaux aisés :

Lycée Hubble, le groupe d'élèves qui attend [d'entrer en cours] s'agrandit. [L'observatrice] remarque deux garçons qui papotent, et séparément, deux filles, ensuite trois, quatre. Elles ne se font pas la bise, elles parlent dans un petit cercle fermé, elles ne laissent pas chaque fille entrer dans leur groupe. [L'observatrice voit] une fille qui traverse la cour seule. [L'observatrice] remarque ses vêtements : elle est moins branchée que celles qui se parlent en petit comité ; elle semble mal à l'aise. Quand elle arrive à la porte de la salle, le groupe de filles ne la regarde pas, ne la salue pas. [L'observatrice se dit] : « *elle n'est pas populaire, ses vêtements ne sont pas les bons, ses cheveux sont sales et gras* ». Les autres sont très stylisées, les cheveux parfaitement décoiffés, les beaux manteaux en laine, les sacs à main sur l'épaule.

Les processus sont différents, sans doute à la fois en raison des milieux sociaux et du genre des protagonistes : entre garçons de milieu défavorisé c'est un défi viril explicite, entre filles de milieu aisé c'est une exclusion radicale par invisibilisation. Dans les deux cas pourtant, il s'agit bien de fixer le statut d'un individu dans le groupe et d'établir une hiérarchie, pour laquelle on remarque à quel point les normes d'apparence et de conduite selon le genre sont des critères efficaces : se montrer arrogant et sans crainte, « *dominant* » pour les garçons – d'où la menace d'être traité de « *pédé* » si on ne se montre pas suffisamment viril – ; être « *sexy* », mais sans « *faire pute* » pour les filles. Ce dernier point constitue une ligne de crête difficile, dont les filles elles-mêmes se chargent de surveiller l'observance de manière particulièrement redoutable :

Lycée professionnel Senna, l'élève fille R. demande [à l'observatrice] : « *Mais Madame vous avez vu il y a trois filles dans ce lycée qui se font remarquer, vous avez vu ? Talons, mini-jupes, faux ongles, extensions de cheveux* ». L'élève fille I. ajoute : « *On n'a pas besoin de tout ça pour venir au lycée, elles le font pour se faire remarquer, pour attirer le regard* ». [L'observatrice] leur demande : « *Et c'est une mauvaise chose de se faire remarquer ?* » « *Ben oui déjà ça fait courir des rumeurs et après des rumeurs c'est des mauvaises réputations* », explique l'élève garçon K., et toutes les filles confirment : « *Ça fait pute* ».

Les relations inter-groupes de sexe, entre le groupe des garçons et celui des filles, fonctionnent d'une façon plus stable : c'est bien de domination qu'il s'agit, une domination stable des garçons comme groupe sur les filles comme groupe, dans la mesure où de nombreux

rappels à l'ordre sont effectués par des garçons, individuellement ou collectivement sur des filles, souvent avec les termes « *Tu fais ta belle* », et parfois directement par des conduites physiques, plus ou moins ludiques (filles prises la tête sous le bras d'un garçon ou subissant des mimiques d'étranglement), ou symboliques, comme cette « *scène* », où l'on remarquera l'accord de la fille et du garçon sur les devoirs de la fille, et le silence de la professeure :

Collège George-Eliot, Jim arrive en retard en cours et accuse une élève de l'avoir semé dans les couloirs. [...] Il se place devant l'élève et la regarde droit dans les yeux en la menaçant d'un coup de poing. Le geste mimé est violent. La fille proteste et dit que cela n'est pas de sa faute. Il donne un grand coup de pied dans le sac de la fille [qui se trouve à terre]. La scène se déroule sous les yeux de la professeure qui ne dira rien. Jim va s'asseoir. La professeure lui demande son carnet, sans explication.

En somme, d'une façon assez brutale en milieu populaire, plus euphémisée mais non moins cruelle en milieu favorisé, se met en place un modèle de la virilité, « *expression collective et individuelle de la domination masculine* » [MOLINIER, 2000 : 26], « *éminemment relationnelle, construite devant et pour les autres hommes et contre la féminité, dans une sorte de peur du féminin, et d'abord en soi-même* » [BOURDIEU, 1998 : 78]. À ce modèle répond celui d'une féminité tout à la fois séductrice et vertueuse, au service de la virilité des garçons.

Violence de genre et socialisation à l'hétérosexisme

Enfin, quand bien même tous les protagonistes seraient d'accord sur l'interprétation plaisante, comment comprendre les incidences en termes de socialisation des élèves entre eux – entre filles, entre garçons, entre filles et garçons –, de ces conduites les plus fréquemment observées, ces échanges qui semblent objectivement de l'ordre de l'insulte, mais dans une atmosphère à la fois de plaisanterie affichée, et pourtant le plus souvent tendue.

Voici un exemple de geste observé presque quotidiennement :

Collège George-Eliot, dans la cour, un garçon attrape une fille par le cou, la serre sous son bras en lui écrasant la tête par des frictions circulaires, tout en lui disant « *T'es une pute, une prostituée, haaa !* », et les deux s'esclaffent vigoureusement.

Dans ce « *jeu* », la contrainte physique se double d'emprise symbolique *via* la « *prise de [la] tête* » de la fille, c'est sans doute la représentation genrée objectivement désobligeante qui nous interpelle immédiatement, mais comment comprendre le rire partagé ? La fille se doit de rire à l'énoncé plaisant selon lequel elle « *est une pute* », d'abord pour ne pas le « *prendre mal* », et donc ne pas manquer d'humour, ne pas perdre la face en général, et plus particulièrement pour ne pas paraître effarouchée, ayant peur de la sexualité. Mais c'est aussi pour signifier qu'elle est elle-même bien convaincue de ne pas en être une, puisque « *c'était pour de rire* », « *c'est notre langage* ». « *Si elle ne rit pas quand on la traite de "pute", n'est-ce pas, peut-être, qu'elle en est une ? Il faut rire pour se dégager du stigmaté toujours menaçant* » [MERCADER, LÉCHENET *et alii*, 2016 : 90]. Acquiesçant du même coup à la croyance partagée selon laquelle « *être une pute* » est bien ce qui menace les filles, comme le souligne Isabelle CLAIR [2012].

Ainsi par ces jeux dans lesquels filles et garçons construisent leurs relations et se construisent, les élèves se situent dans un système hétéronormatif [RUBIN, 1975] extrêmement contraignant. Sans doute, il existe des formes de résistance, notamment chez les filles

dont certaines refusent de se laisser faire et recherchent, malgré les oppositions qu'elles rencontrent, des positions hiérarchiquement élevées dans leur groupe voire dans celui des garçons [BEUNARDEAU, 2017 ; MERCADER, LÉCHENET, DURIF-VAREMBONT, 2017], moins fréquemment (en tout cas selon nos observations) chez les garçons où rares sont ceux qui se démarquent du modèle viril dominant en acceptant le risque d'être stigmatisés comme « *pédé* ». D'ailleurs, c'est dans le lycée « *d'élite* » seulement que les observatrices ont pu identifier des élèves à la présentation de soi apparemment homosexuelle.

Et nous avons donc bien affaire ici à des questions de violence, au sens où règne une forme de menace constante qui impose et met en forme les comportements et les identités de tous les protagonistes, non sans dommages psychologiques pour celles et ceux qui se trouvent stigmatisés, mais même celles et ceux qui, se plaçant comme conformes et en position dominantes, semblent tirer des bénéfices immédiats de ce rapport de forces. Le fait que ces menaces et pressions ne soient pas organisées par une intention de nuire (qui fait partie de la définition classique de la violence telle que nous l'avons donnée plus haut) est caractéristique de sa dimension symbolique, au sens de BOURDIEU, une violence qui se fait passer pour « normale » et contraint tous ses acteurs, dominants ou dominés. Ce processus de violence symbolique s'exerce bien avant le fameux point de basculement redouté par les responsables des établissements scolaires : par l'exercice d'un contrôle d'identités normées selon le genre et l'hétérosexisme [RUBIN, 1975], et par la menace permanente de « traitement » de celles et de ceux qui s'écartent de ces normes. Les adolescentes et adolescents des collèges et des lycées vivent dans l'obligation permanente de se conformer et de se situer dans une hiérarchie toujours mouvante, mais omniprésente – une telle menace est constitutive d'une violence aux effets certains, notamment au plan des capacités d'apprentissage [FAVRE, 2007]. Ainsi le harcèlement de certains élèves n'est-il sans doute que la partie émergée d'un iceberg de relations de contrôle et d'intimidation. Et si les personnels perçoivent une menace de violence, ce n'est pas parce que la violence commencerait après un « point crucial », mais bien parce qu'elle est déjà là : « *Sous sa forme la plus voilée, la menace de la violence ou la violence elle-même peuvent provenir de comportements qui se présentent comme amicaux ou plaisantins* » analyse Jalna HANMER [1977 : 71], et en ce sens il s'agit bien de violence de genre, dont la fonction est de maintenir l'ordre du genre.

Il apparaît donc qu'il est extrêmement difficile, et finalement serait peu pertinent, de distinguer entre des violences « *avérées* » et des conduites qu'il faudrait interpréter, soit comme jeu, soit comme violence, car toutes les conduites, sans exception, font l'objet d'interprétations par l'ensemble des acteurs, et participent d'une socialisation tant des garçons que des filles par une certaine violence.

Ainsi, d'une part, entre garçons, entre filles, ces jeux et joutes visent à établir le statut hiérarchique de chaque élève dans son groupe de sexe, à lui valoir éventuellement une promotion, à enregistrer le cas échéant sa dégradation. D'autre part, entre garçons et filles, c'est de contrôle, de service, et globalement de domination au sens de BOURDIEU [1998] qu'il s'agit. Ainsi, par cette violence de genre permanente, la socialisation ordinaire des filles et des garçons à la domination masculine et au système sexe-genre de l'hétérosexisme [RUBIN, 1998 ; CHESIR-TERAN, 2003] se poursuit, et se valide [ZAIMAN, 1996] à l'intérieur des établissements scolaires.

DES ADULTES EN DIFFICULTÉ

Dans un souci d'élaborer des directions de formation des personnels des établissements scolaires, nous ne traiterons pas ici des réponses institutionnelles aux conduites des élèves, mais seulement, à partir de l'originalité de notre observation de type ethnographique, nous étudierons « *comment, au quotidien, dans leurs attitudes spontanées et informelles, les adultes encadrent ces violences et y répondent* » [MERCADER, in MERCADER, LÉCHENET et alii, 2016 : 160].

Une certaine cécité

Face à des conduites manifestement violentes

Dans les établissements de notre enquête, ces conduites que nous définissons comme violentes ne sont pas perçues comme telles, ou même parfois littéralement pas perçues du tout, par les adultes impliqués dans l'institution.

Collège George-Eliot, en cours de troisième, l'élève garçon Y. donne de faux coups de pied à l'élève fille A., dans le couloir. Une fois rentrés dans la salle de cours, il continue de la chasser, elle fuit, se cachant derrière d'autres élèves en criant « *Madame, Madame !* », mais la professeure est occupée ailleurs. Y. attrape A. par la nuque et serre son cou avec force et agressivité. L'intuition [de l'observatrice] est d'intervenir. L'élève crie encore « *Madame, Madame !* », elle semble chercher une intervention protectrice, mais finit par choisir une place et la professeure dit à Y. de s'asseoir.

Les exemples de cette banalisation abondent dans l'ensemble du corpus. Au collège Ste Chapelle, une fille reçoit un coup de poing dans le dos (de la part d'un garçon), elle se trouve à l'infirmerie : le directeur-adjoint explique que c'est une « *chochette* », terme qu'il utilise d'ailleurs aussi pour qualifier une autre fille, qui se plaint, faussement d'après lui, d'avoir été violée.

Autre cas rencontré à plusieurs occurrences, « l'histoire de couple » :

Collège Ste Chapelle, [l'observatrice aperçoit] deux élèves filles sur le banc du hall d'entrée. L'une d'elles pleure. [...] [L'observatrice] se présente à elles, et elles se livrent très facilement. Celle qui pleure explique qu'un garçon de sa classe a violemment poussé sa tête contre le mur et l'a fait saigner de la lèvre (elle porte un appareil dentaire). Cela a commencé par des petites bousculades puis le garçon s'est apparemment emporté. Elle paraît un peu abasourdie. Elle informe [l'observatrice] que cela fait quatre ans que ce garçon l'embête ([l'observatrice] hésite à dire « *persécute* »). La fille qui l'accompagne corrobore les dires de sa copine. La CPE est apparemment en train d'informer le directeur-adjoint de la situation. Elle revient chercher l'élève en lui demandant si elle va bien et l'invite à retourner en cours. [L'observatrice entend] la CPE dire « *cela fait quatre ans que ça dure* » et décide d'aller voir le directeur-adjoint dans son bureau. [Elle] lui demande ce qu'il pense du cas qu'[elle vient] d'observer. Il le prend avec une certaine légèreté lui indiquant que c'est sûrement une histoire de couple. Cela interpelle [l'observatrice]. [...] Apparemment, il va convoquer les parents. Il passe très vite à un autre sujet.

Ainsi ce serait donc une relation privée dans laquelle les professionnels n'ont pas à intervenir ? Et le fait que la situation s'éternise depuis plusieurs années semble plutôt un argument pour la minimiser.

Ce sentiment que la mission des adultes de l'établissement s'arrête aux portes, si l'on peut dire, de l'intime et du privé peut se lire dans l'ensemble des interviews, sans que nous ayons pu dégager des lignes de divergences en fonction de la classe sociale ou même de l'âge des élèves : tout au plus dirons-nous que cette limite va davantage « *sans dire* » pour les personnels des lycées que pour ceux des collèges.

Face à des conduites qu'on peut croire anodines

Les conduites manifestement violentes ne doivent pas faire oublier la question des conduites anodines et ambiguës, qui nous interrogent aussi. Il s'agit de ces jeux, pour lesquels on remarque aussi l'étonnante cécité des adultes devant la dimension contraignante de ce « *jeu* » pour certains élèves, quand il ne s'agit pas d'identification, spontanée et non consciente, au point de vue masculin :

Collège George-Eliot, récréation, un élève va voir une surveillante en tenant avec force deux filles par le cou et avec un air triomphant dit : « *Elles sont pas belles mes deux femmes ?!* » Les deux filles cherchent à se débattre, leurs corps se plient sous la force du garçon. La surveillante répond : « *Oh oui, dis donc, tu en as de la chance !* »

Dans cet exemple, il est frappant que les filles, c'est plutôt rare, ne se laissent pas faire passivement, elles se débattent. Pourtant, tout se passe comme si leur résistance était nulle et non avenue. De fait, dans la dernière phase de la recherche, nous avons présenté certaines scènes issues des observations à un petit échantillon, quinze adultes des cinq établissements, dont cette scène, rédigée exactement comme ci-dessus. D'une façon générale, les interviewés ont plutôt condamné l'attitude de cette surveillante, sans néanmoins s'attarder sur la situation qui les mettait apparemment très mal à l'aise. Plusieurs d'entre eux, d'ailleurs, dérivent immédiatement sur des anecdotes où les filles dans des situations comparables « *rigolent* », voire mettent en doute la résistance des filles telle qu'elle leur a été présentée.

Comment se fait-il que les observatrices ont perçu, dans ces situations, des violences alors que les adultes des établissements laissent entendre, par leur absence ou quasi absence de réaction, qu'elles et ils n'ont ici rien perçu, pas même la gêne des jeunes filles, cécité qui les empêche de reconnaître la situation des victimes et de travailler au rétablissement de la loi pour les auteurs et les victimes de ces violences ? Si ces conduites semblent pour eux banales, c'est sans doute qu'elles s'inscrivent dans la logique du masculin, du féminin et de leurs rapports hiérarchiques : les filles ne doivent pas « *semer* » les garçons, ni être des « *chochottes* », les garçons ont le droit de régler comme ils l'entendent leurs « *histoires de couple* », ou obtiennent l'acquiescement d'une adulte à l'appropriation symbolique, mais physiquement forcée, de « *deux femmes* ». Et la violence de genre est si intégrée dans notre culture qu'on ne la perçoit pas comme violence, elle est, en toute rigueur « *banalisée* » [HANMER, 1977 ; MATHIEU 1985 ; BOURDIEU, 1998].

Dans la classe, la difficulté de mettre en place un autre fonctionnement

Nous avons aussi observé les relations pendant les cours, non seulement parce que les conduites des élèves entre eux – entre filles, entre garçons, entre filles et garçons –

précédemment analysées en termes d'établissement de hiérarchies peuvent continuer dans la salle de classe, et parfois y devenir envahissantes tant pour les professeurs et professeurs que pour les élèves, mais aussi parce que la problématique de ces rapports hiérarchiques ordonnés par le genre imprègne parfois la relation pédagogique. Nous avons aussi observé un certain nombre d'enseignants, et d'autres personnels adultes, qui parviennent à mettre en œuvre la loi. Ce sont donc ici principalement des conduites de professeurs dont nous rendons compte.

L'impact fréquent du rapport de forces

Outre un grand nombre de cas dans lesquels les enseignants semblent, comme les autres personnels, ne pas voir certaines conduites des élèves entre eux, notamment quand il s'agit de ces « *petites* » agressions banalisées⁵, un certain nombre d'adultes, surveillants et professeurs, se situent dans une recherche de proximité.

Nous voyons ainsi des surveillants déclarer : « *Moi je suis le surveillant soi-disant cool et tout, il faut être dans le lien. Ils viennent vers moi plus que vers d'autres ils ont confiance et tout [...]. Ils me parlent vachement plus qu'aux profs [...]* » [in MERCADER, LÉCHENET et alii, 2016 : 173], et des surveillantes : « *Je leur explique qu'il faut pas qu'ils me draguent devant les profs parce que ça me met dans une situation difficile. Je veux bien leur expliquer gentiment que ça se fait pas, mais devant les profs je dois plutôt mettre des limites.* » [Ibidem : 171]. On voit aussi des professeures tenter des relations de confiance dont on peut se demander si elles ne sont pas interprétées par les élèves comme une preuve de faiblesse ou de non-crédibilité, en l'occurrence féminines :

Lycée Hubble, en cours de langue, la professeure arrête le cours pour communiquer avec les élèves, de façon ouverte et non-violente. Ils ne réagissent pas en réponse. « *J'ai beaucoup de travail, je m'investis, je fais des erreurs et vous aussi, nous allons finir bien l'année, peut-être vous allez penser que je vous agresse, ce n'est pas mon intention, mon intention est que vous soyez en contact avec la langue le plus possible.* » Pendant qu'elle se dévoile, elle est honnête et authentique, le leader de la bande des garçons récupère son foulard qu'une fille lui a pris ; la professeure lui reproche de ne pas l'écouter. « *Ben elle avait mon foulard il fallait que je le récupère* » rétorque-t-il et la fille dit « *Qui ? Moi ?* », puis ils rient entre eux. Ils rejettent entièrement la professeure et refusent de rentrer dans sa vulnérabilité. « *Je vous laisse au fond de la classe parce que je vous fais confiance, mais il faut pas parler* », dit la professeure, mais les élèves ne l'écoutent plus.

Dans cette situation particulière, au moins deux facteurs se conjuguent. Comme ailleurs, le rapport de forces est le modèle relationnel dominant, et les tentatives d'alliance de cette professeure sont, ici, interprétées comme une faiblesse. Mais plus spécifiquement, au lycée Hubble, situé dans un quartier très aisé, les élèves appartiennent presque tous à une classe sociale supérieure à celle de leurs professeurs, ce dont tous les protagonistes sont conscients : c'est un obstacle supplémentaire que les enseignants doivent surmonter pour s'imposer.

5. Nous avons aussi signalé précédemment que ce sont les agressions envers des adultes qui sont perçues et sanctionnées.

Nous avons aussi observé certains professeurs hommes jouer d'une complicité virile avec les garçons. Par exemple, ce professeur qui dit à un élève qui l'appelle : « *Mais chaque fois que je parle avec une fille vous m'appelez ! Lâche-moi !* », ce qui provoque un rire complice entre tous les élèves garçons et le professeur, en regardant comme un objet l'observatrice avec qui le professeur parlait en effet.

D'autres font explicitement régner l'ordre par des rapports de force fondés sur le modèle de la virilité, en utilisant à leur profit les mêmes codes très physiques que leurs élèves de milieu populaire⁶ :

Lycée Senna, quand il s'explique sur sa façon d'enseigner, Bruno dit très clairement (bien que sous couvert d'une jolie dénégation) qu'il est entré dans la lutte entre garçons pour la hiérarchie, et a gagné. On ne saurait être plus clair : « *Au début de l'année ça chauffait fort, surtout avec [un certain élève]. Une fois je passais dans le couloir et je l'ai entendu dire quelque chose sur moi, si je faisais semblant de ne pas l'entendre il aurait gagné, alors je l'ai pris dans une salle je lui ai hurlé dessus, je l'ai cassé. Il sait que je suis l'autorité. Une fois j'ai mis ma main sur son épaule et puis je l'ai enlevée et il m'a dit "quoi vous êtes raciste ? Je sens mauvais parce que je suis noir ?", je lui ai fait savoir que ce n'est pas ça, c'est son comportement et que je veux qu'il réussisse. Maintenant ils sont tranquilles, ils partent du cours reposés, prêts à faire autre chose, on se respecte mutuellement.* »

Effectivement, ça fonctionne et ne peut que fonctionner, dans la mesure où l'enseignant, ici, se place en dominant dans le même système social que les élèves, modèle qu'on retrouve beaucoup dans les ateliers de mécanique au lycée professionnel, mais pas seulement. Il est même probable, comme le dit cet enseignant, que la soumission obtenue des élèves contribue à les apaiser, et donc à faire de la place pour les apprentissages. Néanmoins, ce qui est transmis par cette expérience sociale, c'est un modèle de relation hétérosexiste.

S'ils entrent, même sans le vouloir explicitement, dans ce type de rapports de force, les professeurs sont contraints de se situer soit en position « *haute* », soit en position « *basse* » ; ces processus ont déjà maintes fois été analysés, notamment dans l'ethnographie scolaire anglaise [LACEY, 1970 ; WILLIS, 1977] et française [DUBET et MARTUCELLI, 1996 ; DUBET, 2008]. Pour sortir de cette alternative, il leur faut se situer dans une autre perspective, plus spécifique du rapport éducatif, hors des logiques de domination et des rapports de force.

Mais comprendre comment les élèves s'attachent à ne pas perdre la face devant leurs condisciples, et quelle part tient le système de genre dans ces enjeux, pourrait permettre aux adultes des communautés éducatives tout d'abord de ne plus « *laisser passer* » toutes sortes d'agressions des élèves entre eux, et donc de leur faire vivre la « *rencontre, au sens fort de la relation émotionnellement éprouvée, d'un mode de fonctionnement "sous la loi", avec l'idée que c'est cette rencontre qui leur permettra le mieux de critiquer leur fonctionnement groupal centré sur le rapport de forces et l'hétérosexisme, et donc d'en sortir progressivement* » [MERCADER, in MERCADER, LÉCHENET et alii, 2016 : 160]. Ce qui permettrait aussi de dépasser avec eux et elles non seulement le modèle du rapport de forces – ce que disent nombre de penseurs de la relation pédagogique depuis longtemps [RICHOS, 2010] –, mais aussi ce qui est un des éléments constitutifs de ce modèle : les problématiques genrées de hiérarchie entre garçons et entre

6. À propos des interactions entre éducateurs sportifs ou éducatrices sportives et jeunes des « cités », Carine GUÉRANDEL [2016] parle de « *pédagogies relationnelles sexuées* ».

filles, ainsi que de domination entre garçons et filles, bref le sexisme, et la socialisation des garçons et des filles à l'hétérosexisme.

Une alliance plus rare au service du savoir

Nos observations d'élèves travaillant sereinement avec un professeur, femme ou homme, qui ne manifeste pas de tension, peut se permettre de rire de la remarque d'un ou d'une élève ou de ne pas savoir répondre à la question d'un autre, confirment les analyses classiques de la relation pédagogique saine, située dans la « *présence en classe* » [RICHÖZ, 2010] plutôt que dans les rapports de force.

Or nous pouvons aussi analyser dans leurs pratiques la mise en œuvre de types de féminité et de masculinité beaucoup moins stéréotypés, en somme plus souples et plus ouverts :

Collège Ste Chapelle, la professeure passe à la deuxième partie de son cours, à savoir la lecture. Elle commence par lire un passage, puis passe la main aux élèves, puis reprend la lecture, et ainsi de suite. Cela est assez interactif et oblige les élèves à suivre [pense l'observatrice]. Son cours est très organisé et minuté. Un élève lui demande la définition du mot « *sarcler* ». Elle n'est pas très sûre d'elle et [me] demande de l'aide. [L'observatrice ne sait pas non plus]. Puis, elle se met à parler des « *chauffe-lits* » d'avant et raconte une anecdote personnelle : lorsqu'elle était petite, elle envoyait sa petite sœur chauffer la lunette des toilettes pour elle ! La classe a ri. Le cours se termine, personne ne se lève avant que la professeure n'ait donné son accord.

De la part de cette professeure, on peut noter d'une part la préparation très précise du cours [RIA, 2015], qui permet là aussi une présence réelle et détendue, mais aussi l'anecdote sur les toilettes, qui dans d'autres contextes aurait pu donner lieu à des blagues sexuelles du niveau de la fécalisation, alors qu'ici la classe rit sans qu'il y ait déstabilisation.

Moins explicite, mais on notera cependant la conjugaison chez le professeur de l'exemple suivant de la « *présence* » avec une certaine « *virilité* », selon les termes dans lesquels les ressent l'observatrice :

Lycée Senna, un professeur homme, dans son cours, c'était très fascinant d'observer sa présence absolue auprès d'élèves, un vrai pédagogue avec un respect mutuel fondé sur des bases viriles. Les élèves que [l'observatrice avait] déjà vus et qui, pour [elle], représentaient des pires élèves⁷ se sont montrés respectueux, silencieux, dans l'écoute et dans le plaisir de l'apprentissage.

Dans ces deux exemples, on voit des professeurs exprimer à leur façon, authentiquement, leur forme personnelle de masculinité et de féminité, tout en se situant d'une certaine manière au-delà ou en dehors de la problématique fréquente du rapport de forces. Ils se positionnent clairement comme adultes, sans pour autant susciter chez leurs élèves un sentiment d'humiliation. Leur façon sereine de s'engager personnellement leur permet de faire alliance avec leurs élèves, au service de ce qui constitue leur priorité absolue : la transmission du savoir.

7. Nous retranscrivons tel quel le cahier d'observations.

COMMENT FORMER LES PERSONNELS ?

Le savoir produit par cette recherche doit être mis au service des personnels, qui, en formation tant initiale que continue, demandent souvent des réponses par rapport à ce qu'ils nomment des problèmes de « *discipline* », ou, pour les professeurs, de « *gestion de la classe* ». Certes, les formateurs des ESPE (dont l'une de nous faisait partie) réfléchissent avec les élèves-maîtres selon des termes professionnels généraux, par exemple ceux de planification du cours et d'analyse de la pratique, proposés par Luc RIA [2015], ceux de présence en classe, proposés par Jean-Claude RICHOUZ [2010], ou encore d'« *ambiance collaborative de travail* » proposés par Yves GUÉGAN [2004].

Or, l'indiscipline est sans doute aussi une question de genre. Dès les années 1970, la sociologie anglaise a étudié chez les jeunes garçons de milieu ouvrier une culture de défi viril qui les amenait fréquemment à des formes particulières d'indiscipline, et partant, d'échec scolaire [WILLIS, 1977]. En France, ce sont les analyses de Georges FÉLOUZIS [1994] qui mettent en évidence une « *culture masculine de l'indiscipline* », dont les principaux traits seront repris par Claude ZAIDMAN [1996] pour expliquer, là aussi la fragilité, voire l'échec, des garçons de milieux populaires à l'école. En 2011, Sylvie AYRAL offre une analyse complète de l'indiscipline des élèves et de sa gestion par les personnels à l'aide du concept de genre : certains garçons, fort admirés par certaines filles, deviennent au collège des « *héros de la punition* », trouvant en cela une sorte de certification de leur construction de soi en termes de masculinité. Il apparaît, au terme de notre recherche, que les enjeux de face et de hiérarchie en termes de genre sont si prégnants pour les élèves des milieux populaires qu'ils peuvent envahir toutes leurs relations et toutes leurs pratiques, y compris à l'intérieur du collège ou du lycée, et jusque dans la salle de cours. Dans les milieux plus favorisés, ces enjeux existent, mais ils sont euphémisés car intégrés à des habitus plus adultes et plus « scolaires », les élèves mettent en scène la masculinité et la féminité de façon plus feutrée et subtile, ils sont moins visiblement dans une quête de reconnaissance parce que leur appartenance de classe leur donne déjà de la reconnaissance. Les enseignants confrontés à ces formes actuelles de « *chahut anomique* » d'un nouveau type [BOUMARD, 2010] semblent si désarmés que souvent ils et elles feignent de ne rien voir, laissant ainsi s'installer un climat de tension et de violence entre élèves. La compréhension de ces enjeux de construction selon le genre les aiderait à percevoir pleinement ces conduites et à traiter celles-ci de manière non seulement plus efficace, mais aussi plus juste.

Apprendre à percevoir la violence par la compréhension des systèmes de genre

De manière générale, une meilleure connaissance et compréhension des conduites des élèves entre eux – entre filles, entre garçons, entre filles et garçons – est indispensable aux adultes des établissements scolaires, car, bien que cela ne soit pas sa fonction prescrite, l'école est un haut lieu de la construction des identités des jeunes, notamment leurs identités sexuées.

Dans cette construction, les relations entre pairs sont un facteur de socialisation tout aussi important que l'organisation de l'institution ou que le discours des acteurs adultes. De fait, les interactions entre pairs et les réactions des adultes, qu'elles soient instituées ou surtout spontanées et quotidiennes, concourent à cette production d'identités normées qui peuvent être globalement contraires aux intentions explicites de l'institution [MERCADER, *in* MERCADER, LÉCHENET *et alii*, 2016 : 28-29].

Cette connaissance est importante d'une part parce que ces interactions sont traversées par des enjeux de place à occuper qui induisent une préoccupation, voire une tension quasi permanente et des menaces de dévalorisation qui constituent une violence réelle, d'autre part parce que ces identités normées risquent bien d'être contraires aux objectifs républicains de l'école, notamment en termes d'égalité des filles et des garçons [LÉCHENET, 2016].

Nous avons vu que les adultes des établissements scolaires sont peu avertis des enjeux liés aux normes genrées, ni des violences liées à ces enjeux de genre, dont nous avons montré le caractère permanent, sous forme de menaces et de tensions constantes dans la vie des élèves. Sur ce point nous ne pouvons que souhaiter que soient mises en place des formations qui aident les professionnels – hommes et femmes – de l'éducation à percevoir ces normes et ces violences, et à y répondre de manière appropriée. On peut voir, à titre d'exemple les formations proposées par Isabelle COLLET [2016] et par Caroline DAYER [2016].

Convergence avec les pédagogies de l'équité

Les conclusions auxquelles aboutit cette recherche sont convergentes avec des idées rencontrées par une autre voie dans nos pratiques de formatrices d'enseignants et de personnels éducatifs : pour rompre avec la banalisation des violences, même « petites », sans avoir recours à des pratiques de sanctions répétées tout aussi épuisantes pour les adultes qu'inefficaces [GUÉGAN, 2004], et parfois même contre-productives pour les élèves [AYRAL, 2011], il faut instituer des relations et des pratiques pédagogiques qui rompent avec les malentendus du rapport de forces.

Ce qui passe d'abord par l'établissement d'une distinction entre les « petites » transgressions, de tous ordres, qui font le quotidien de la classe, mais que nous ne pouvons passer notre temps – et celui des élèves –, à punir véritablement. Dans ce cas, rencontrant ici les analyses très fondées sur une grande expérience de Jean-Claude RICH0Z, nous pensons qu'il suffit de rappels à l'ordre les moins coûteux possible en termes de temps, d'énergie – mais ils sont indispensables pour assurer ce que RICH0Z nomme la « *présence en classe* », ou « *présence éducative* ». En revanche, il faut être très clair vis-à-vis des violences caractérisées, et le critère de cette caractérisation est la victimation d'un ou d'une élève ou d'un ou d'une adulte. Ces violences doivent être sanctionnées par une punition, laquelle doit faire sens (et non être perçue comme émanant d'un désir et pouvoir de vengeance), prononcée et accompagnée de parole vraie [CIFALI, 2005], une punition re-symbolisante pour tous les membres de la communauté éducative, rétablissant pour tous et pour chacun l'ordre commun de la parole et de la loi. Ainsi, s'il est clair qu'un élève qui a blessé « son » amie en lui frappant la tête contre un mur doit recevoir une punition qui rappelle et fasse exister la loi pour lui-même et pour la victime, on doit sans doute aussi s'interroger sur un minimum de manifestation de présence éducative [« *j'ai vu, j'ai entendu, je ne suis pas d'accord* », RICH0Z, *op. cit.* : 329] de la part d'un professeur lorsqu'il ou elle voit un élève menacer de coups de poing une autre élève, ou lorsqu'il l'entend lui dire : « *Sale pute, tu m'as semé.* »

D'ailleurs ces pratiques de présence éducative sont également préventives, dans la mesure où le ou la professeure incarne par cette présence, la loi (voir l'exemple de la classe citée plus haut, où les élèves rient sans avoir une attitude de provocation ou de mise en défaut de la professeure).

D'autre part, une prochaine recherche pourrait – devrait – tenter de savoir s'il existe un lien entre les conduites de hiérarchisation des élèves entre eux et entre elles, et des pratiques

pédagogiques qui en appellent à la compétition, ou l'exacerbent, alimentant les souhaits de classement, voire les rivalités et les luttes pour le placement hiérarchique [PERRENOUD, 1998].

Car à l'inverse, les pédagogies coopératives prolongées par les pédagogies institutionnelles [PAIN, 1992, 2006] s'avèrent très pertinentes en termes de non-violence [GASPARINI, 2000], et de construction de sujets véritablement autonomes, c'est-à-dire au sens non seulement psychologique, mais aussi moral [ROUX-LAFAY, 2012].

Tout ceci revient sans doute à la notion de pédagogie de l'équité – notons que cette pratique s'est construite au Québec à partir de pratiques de pédagogie « féministe », mais qu'elle a abandonné celles-ci au profit d'une « *pédagogie ouverte et innovatrice qui inclut tous les groupes minorisés ou mis en difficulté sur le plan de l'apprentissage, sans pour autant évacuer ou diluer la question des femmes* » [COLLET, 2011 : 111]. Inspirée aussi des pédagogies coopératives, elle consiste à « *briser le silence par la parole, l'omission par la mémoire, la passivité par la participation active et l'impuissance par la prise de pouvoir* » [SOLAR, 1998 : 31].

En formation tout au long de la vie, des espaces de parole et d'analyse de la pratique

Les résultats de notre recherche pointent aussi vers la nécessité de prendre en compte les difficultés et souffrances des élèves et celles des personnels de toutes catégories, ce qui passe aussi par des temps et des espaces spécialement dédiés à l'élaboration et l'échange de parole. Nous avons observé, par exemple, dans certains établissements scolaires l'intervention de troupes de théâtre forum qui ont permis « *un début de symbolisation qui permet [aux élèves] de dépasser (un peu) les stéréotypes qui les maintiennent dans un carcan. [...] Un espace de parole a été ouvert, qui permet de verbaliser des opinions et des fantasmes, et de les discuter, caractéristique essentielle de la médiation culturelle* » [DURIF-VAREMBONT, in MERCADER, LÉCHENET et alii, 2016 : 219]. D'autres interventions par des personnes d'associations extérieures, donc non parties prenantes de l'établissement, mais en présence d'au moins un professeur de la classe, permettent aussi la construction et l'échange de paroles hors des problématiques des rapports de force et de domination.

Du côté des personnels, par exemple dans le cadre de la formation continue, il apparaît souhaitable de construire aussi des espaces de parole, d'élaboration de l'expérience et d'analyse de la pratique, mais aussi d'expression et d'analyse des affects auxquels tous les personnels éducatifs sont en permanence confrontés [MERCADER, 2007]. Ces espaces sont du type de ce qu'on nomme ailleurs les « *groupes Balint* ».

CONCLUSION : GENRE, SEXISME ET CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE

Si l'on souhaite que l'école éduque vraiment à la citoyenneté dans une république qui souhaite promouvoir pour toutes et tous la liberté, l'égalité et la fraternité, les adultes des établissements scolaires doivent être formés à comprendre à l'aide des concepts de genre et d'hétérosexisme ce qui se passe non seulement dans les espaces et temps interstitiels, mais aussi dans les salles de classe, non seulement entre élèves, mais aussi entre adultes et élèves. Il s'agit d'œuvrer à l'égalité et au respect entre les sexes par le dépassement des problématiques de rapports de forces et de domination dans lesquelles baignent un grand nombre de rapports sociaux, par la fluidification des stéréotypes liés au genre, ainsi que

d'« ouv[rir] le débat entre filles et garçons et permet[tre] de recréer le lien d'empathie nécessaire pour aller à la rencontre de l'autre » [COLLET, 2013 : 27]. Plus largement, on vise à construire d'une part « un féminin actif et acceptant les conflits », qui ne renonce pas à sa liberté, et d'autre part « un masculin qui remette en cause la violence comme seul mode de résolution des conflits » [ZAIMAN, 1996 : 212], et « qui ne s'isole pas dans un héroïsme viril niant toute peur et tout besoin de l'autre » [LÉCHENET, in MERCADER, LÉCHENET et alii, 2016 : 243]. Une telle construction permettrait de pratiquer au quotidien une conflictualité non violente, ce qui est la forme nécessaire de la démocratie.

▮ BIBLIOGRAPHIE

- ALBENGA V., 2012, « Le genre dans la construction politique des violences scolaires : une difficile émergence à l'échelle nationale en France », in CARRA C., MABILON-BONFILS V., (dir.), *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions*, Arras, Artois Université Presses, p. 23-34.
- AYRAL S., 2011, *La fabrique des garçons. Genre et sanctions au collège*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BELLON J.-P., GARDETTE B., 2010, *Harcèlement et brimades entre élèves. La face cachée de la violence scolaire*, Paris, Fabert.
- BEUNARDEAU P., 2017, « Quand les filles emploient la force. Les effets de l'oppression masculine en contexte populaire », in MARLIÈRE É., GUÉRANDEL C., *Filles et garçons des cités aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion.
- BLAYA C., 2002, « *School bullying* : un type de victimisation en milieu scolaire, définition et conséquences », in CARIO R. (dir.), *Victimes, du traumatisme à la restauration*, Paris, L'Harmattan.
- BLAYA C., 2006, *Violences et maltraitements en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin.
- BOUMARD P., 2010, *Des ethnologues à l'école*, Paris, Téraèdre.
- BOURDIEU P., 1998, *La domination masculine*, Paris, Seuil.
- CASTEL R., 1968, « Présentation », in GOFMAN E., *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, p. 7-35.
- CHESIR-TERAN D., 2003, "Conceptualizing and assessing heterosexism in high schools: A setting-level approach", *American Journal of Community Psychology*, n° 31, p. 267-279.
- CIFALI M., 2005, *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CLAIR I., 2012, « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesse*, vol. 60, n° 1, p. 67-78.
- COLLET I., 2016, « Prendre en compte la violence de genre dans un établissement du secondaire », in LÉCHENET A., BAURENS M., COLLET I. (dir.), *Former à l'égalité, défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan, p. 289-300.
- COLLET I., 2013, « Des garçons "immatures" et des filles qui "aiment ça" ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée », *Recherches et Éducatons*, n° 9, p. 27-41.
- COLLET I., 2011, *Comprendre l'éducation au prisme du genre. Théories, questionnements, débats*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- COULON A., 1993, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DAYER V., 2016, « [Ré]agir face aux violences. Vers une éducation et des dispositifs de formation plus égalitaires », in LÉCHENET A., BAURENS M., COLLET I. (dir.), *Former à l'égalité, défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan, p. 301-312.
- DEBARBIEUX E., MONTOYA Y., 1998, « La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet », *Revue Française de Pédagogie*, n° 123, p. 93-121.
- DEBARBIEUX E., FOTINOS G., 2012, *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France*, OIVS, Casden.
- DELPHY C., 1998, « Penser le genre, problèmes et résistances », in DELPHY C. (dir.), *L'ennemi principal, tome 2 : Penser le genre*, Paris, Syllepse, p. 243-260.
- DUBET F., 1994, « Les mutations du système scolaire et les violences à l'école. La violence à l'école », *Cahiers de la sécurité intérieure*, Paris, IHESI, n° 15, p. 11-26.
- DUBET F., 2008, *Faits d'école*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- DUBET F., MARTUCELLI D., 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DURIF-VAREMBONT J.-P., WEBER R., 2014, « Fonctions sociales et psychiques des insultes et des stéréotypes de genre en milieu scolaire », *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, vol. 17, n° 1, p. 95-106.
- FAVRE D., 2007, *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivations et apprentissage*, Paris, Dunod.

- FELOUZIS G., 1994, *Le collège au quotidien. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GASPARINI R., 2000, *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*, Paris, Grasset.
- GUÉGAN Y., 2004, *L'usage légitime du pouvoir dans la classe*, Paris, Hachette Éducation.
- GUILLAUMIN C., 1978, « Pratique du pouvoir et idée de nature : 1. L'appropriation des femmes, 2. Le discours de la nature », in GUILLAUMIN C. (dir.), *Sexe, race et pratique du pouvoir, l'idée de nature*, rééd., 1992, Paris, Côté-femmes.
- GUÉRANDEL C., 2016, *Le sport fait mâle : La fabrique des filles et des garçons dans les cités*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- HANMER J., 1977, « Violence et contrôle social des femmes », *Questions féministes*, n° 1, p. 69-88.
- HUIZINGA J., 1988 [1951], *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, rééd., coll. « Tel ».
- KANT E., 1994 [1785], *Métaphysique des mœurs*, tome I, Paris, Garnier-Flammarion.
- LACEY C., 1970, *Hightown Grammar: The School as a Social System*, Manchester, Manchester University Press.
- LAFORÉST M., VINCENT D., 2004, « La qualification péjorative dans tous ses états », *Langue Française*, vol. 144, n° 4, p. 59-81.
- LÉCHENET A., 2016, « Égalité, liberté, citoyenneté : former les enseignant-e-s à l'égalité des filles et des garçons », in LÉCHENET A., BAURENS M., COLLET I. (dir.), *Former à l'égalité, défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan, p. 17-28.
- MATHIEU N.-C., 1985, « Quand céder n'est pas consentir », in MATHIEU N.-C. (dir.), *L'irraisonnement des femmes : essais en anthropologie des sexes*, Paris, EHESS, p. 169-245.
- MERCADER P., 2007, « La formation en psychologie : du savoir à la culture », *Pratiques psychologiques*, n° 4, p. 465-478.
- MERCADER P., CARBONNE N., WEBER R., 2014, « Observer, percevoir, partager : réflexions épistémologiques à partir d'une enquête ethnographique dans cinq établissements d'enseignement secondaire », *Pratiques psychologiques*, vol. 20, n° 4, p. 197-210.
- MERCADER P., LÉCHENET A., DURIF-VAREMBONT J.-P., 2017, « "Si elle fait sa belle, il faut la frapper !" Ou comment les filles apprennent à se tenir à leur place », *Criminologie*, vol. 50, n° 2, p. 167-187.
- MERCADER P., LÉCHENET A., DURIF-VAREMBONT J.-P., GARCIA M.-C., 2016, *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*, Toulouse, Érès.
- MERCADER P., LÉCHENET A., DURIF-VAREMBONT J.-P., GARCIA M.-C., LIGNON F., 2014, *Pratiques genrées et violences entre pairs*, [Rapport de recherche] <halshs-00986142>.
- MOÏSE C., 2011, « Gros mots et insultes des adolescents », *Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 83-84, n° 1, p. 29-36.
- MOLINIER P., 2000, « Virilité défensive, masculinité créatrice », *Travail, Genre et Sociétés*, n° 3, p. 24-29.
- OAKLEY A., 1972, *Sex, gender and society*, London, Temple Smith.
- OLWEUS D., 1978, *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*, Washington D.C., Hemisphere Press (Wiley).
- OLWEUS D., 1999, *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités, les faits, les solutions*, Paris, ESF.
- OMS, 2002, *Rapport mondial sur la violence et la santé*, who.int/entity/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_fr.pdf?ua=1.
- PAIN J., 1992, *École : violence ou pédagogie*, Vigneux, Matrice.
- PAIN J., 2006, *L'école et ses violences*, Paris, Economica.
- PERRENOUD P., 1998, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.
- RIA L. (dir.), 2015, *Former les enseignants au XXI^e siècle – Établissement formateur et vidéoformation*, Bruxelles, De Boeck.
- RICHOZ J.-C., 2010, *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, Lausanne, HEP/Favre.
- ROUX-LAFAY C., 2012, *De l'éthique à l'école*, Thèse de doctorat en psychanalyse, Université de Montpellier.

RUBI S., 2005, *Les crapuleuses. Délinquance et déviance des filles des quartiers populaires*, Paris, PUF.

RUBIN G., 1998 [1975], « L'économie politique du sexe : transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre », *Cahiers du CEDREF*, Université Paris-7, n° 7, p. 3-81, cedref.revues.org/171.

SOLAR C. (dir.), 1998, *Pédagogie et équité*, Montréal, Éditions Logique.

TABET P., 1985, « Fertilité naturelle, reproduction forcée », in MATTHIEU N.-C. (dir.), *L'arraisonnement des femmes*, Paris, EHESS, p. 61-146.

VIENNE P., 2008, *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, De Boeck.

WILLIS P., 1977, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Westmead, Gower Publications.

WOODS P., 1983, *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*, London, Routledge & Kegan Paul.

ZAIMAN C., 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

