

« Si elle fait sa belle, il faut la frapper ! »
Ou comment les filles apprennent à se tenir à leur place
“If she thinks she is so special, beat her”
How girls are taught to stay in their place
“Si ella se hace la linda, toca pegarle”
O sobre cómo las niñas aprenden a estar en su lugar

Patricia Mercader, Annie Léchenet and Jean-Pierre Durif-Varembont

Femmes à la marge

Volume 50, Number 2, Fall 2017

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1041703ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1041703ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0316-0041 (print)

1492-1367 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Mercader, P., Léchenet, A. & Durif-Varembont, J. (2017). « Si elle fait sa belle, il faut la frapper ! » : ou comment les filles apprennent à se tenir à leur place. *Criminologie*, 50 (2), 167–187. <https://doi.org/10.7202/1041703ar>

Article abstract

This paper examines gendered violence between students in the school environment and the role it plays in adolescent identity development. In line with current research in this field, our study reveals that students act to socialize one another into a very constraining system of reciprocal controls that both constructs and supports a hierarchical and heteronormative organization of the sexes. Gendered peer violence, like the majority of daily interactions between students, restricts girls to a gendered order of domination. Despite their greater numbers and their academic success, girls find themselves marginalized within boy-centered peer groups. While an idealized egalitarian norm structures institutional discourse, adults in the school tend to support the development of gendered norms, meaning that girls may experience a concealed form of sexual harassment. The results are based on 39 semi-structured interviews with school directors as well as ethnographic observations of five schools with different socio-economic and geographic status over a school year.

« Si elle fait sa belle, il faut la frapper ! »

Ou comment les filles apprennent à se tenir à leur place

Patricia Mercader¹

*Centre de Recherche en Psychopathologie et Psychologie Clinique
Université Lumière Lyon 2
patricia.mercader.lyon@gmail.com*

Annie Léchenet

*Triangle – UMR 5206
ESPE Université Lyon 1
annie.lechenet@univ-lyon1.fr*

Jean-Pierre Durif-Varembont

*Centre de Recherche en Psychopathologie et Psychologie Clinique
Université Lumière Lyon 2
Jean-Pierre.Durif@univ-lyon2.fr*

RÉSUMÉ • *Cet article examine la portée identitaire des violences de genre entre élèves dans les établissements scolaires à l'adolescence. Comme la plupart des recherches actuelles sur ce thème, celle-ci fait apparaître que les élèves se socialisent mutuellement dans un système de contrôle réciproque très contraignant, qui construit activement une hiérarchie entre les sexes sur le mode de l'hétéronormativité. On montre que ces violences, et l'ensemble des interactions quotidiennes entre élèves, rappellent constamment les filles à un ordre sexué de domination. Malgré leur nombre et leur réussite scolaire, elles se trouvent donc comme marginalisées dans le groupe des pairs centré sur les garçons. Les réactions des adultes tendent à conforter ce processus, en dépit des intentions affirmées par l'idéal républicain de l'institution. De fait, ce qu'elles vivent s'apparente à une forme latente de harcèlement sexuel. Ces résultats sont fondés sur 39 interviews semi-directives avec des chefs d'établissement et une année scolaire entière d'observations ethnographiques dans 5 établissements de statut, niveau et secteur sociogéographique variés.*

MOTS CLÉS • *Violence, école, socialisation des filles, féminité.*

1. Centre de Recherche en Psychopathologie et Psychologie Clinique (EA 653), Université Lumière Lyon II, 5, avenue Pierre Mendès-France, 69676 BRON Cedex, France.

Introduction

«*Si elle fait sa belle, il faut la frapper!*» Ainsi parle un collégien invité à réfléchir sur la situation dans laquelle un garçon «arrangerait un coup» pour un de ses copains. «*Pourquoi tu fais ta belle, là?*» s'écrie un lycéen agacé qu'une fille renchérisse sur les moqueries qu'il était lui-même en train d'administrer prodigement à un condisciple, ou un autre lorsqu'une fille donne la bonne réponse en classe quand aucun garçon n'en était capable. «*Madame, vous avez vu, il y a trois filles dans ce lycée qui se font remarquer, vous avez vu?*» dit encore une lycéenne, à propos d'élèves dont la tenue suscite des rumeurs. Les filles doivent être belles, c'est impératif, mais pas «faire la belle»... Une fille qui «fait sa belle» est une fille qui ne reste pas à sa place... subordonnée!

Dans la suite de cet article, nous allons nous centrer sur la socialisation des filles dans l'univers scolaire (collège et lycée) en milieu populaire, sur la base d'une recherche financée par l'Agence nationale de la recherche, sous le titre *Pratiques genrées et violences entre pairs: Les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien en milieu scolaire*². Bien entendu, nous devons évoquer aussi, brièvement, certains processus concernant les garçons, acteurs essentiels de la socialisation des filles.

La recherche comportait aussi une interrogation sur les établissements qui reçoivent des élèves appartenant aux classes intermédiaires-dominantes, mais il n'est pas possible de tout traiter dans le cadre d'un seul article, et nous avons publié cet aspect ailleurs (Mercader, Weber et Durif-Varembont, 2015). Dans ces établissements, l'investissement de la culture et la confiance dans un avenir marqué par la réussite sociale vont de pair avec une mixité plus souplement vécue (des tables mixtes à la cantine, par exemple, ce qui ne s'observe pas en milieu populaire), et une domination masculine «feutrée», plus discrète, mais non moins présente.

Objectifs de la recherche

Les *violences de genre*, violences exercées au nom du système de genre, au nom de la masculinité et de la féminité, ont comme effet ou fonction

2. Il s'agit du projet ANR-09-ENFT-006 (VIOLECOGENRE), dans le cadre du Programme Enfants et enfance - 2009-2013. Une grande partie de cette recherche a été publiée (Mercader, Léchenet, Durif-Varembont et Garcia, 2016) et le rapport complet est disponible sur la plateforme d'archives ouvertes créée par le CNRS: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00986142>

de maintenir la hiérarchie entre les sexes et de rappeler les déviants et surtout les déviantes à l'ordre. Ces violences incluent tous les processus langagiers ou physiques qui disciplinent les femmes et les hommes, depuis l'usage agressif de l'humour jusqu'au harcèlement et à la violence physique et sexuelle.

Pour les comprendre, nous appréhendons l'univers scolaire comme un système, en examinant l'interrelation entre, d'une part, la violence genrée entre élèves et, d'autre part, la violence symbolique genrée (le sexisme) incarnée et transmise dans et par l'institution scolaire elle-même. Le sexisme s'incarne à l'école dans les pratiques concrètes des enseignants et des personnels éducatifs qui, ayant été, comme nous tous, socialisés dans un système inégalitaire, sont perpétuellement rattrapés sans le vouloir, sans le savoir, par les biais cognitifs (Hurtig et Pichevin, 1986, 1997) qui organisent notre perception des garçons et des filles et des hommes et des femmes, et donc perpétuent et transmettent l'inégalité des sexes à leur insu et en dépit de leurs meilleures intentions.

Bien que telle ne soit nullement sa fonction prescrite, en effet, l'école est un haut lieu de formation des identités sociales de garçons et de filles, hommes et femmes en devenir, avec une dimension intime et sexuelle. L'institution scolaire tient un rôle central dans la production (et reproduction) du genre (Baudelot et Establet, 1992; Baudoux et Zaidman, 1992; Duru-Bellat, 1990; Mosconi, 1998; Saint-Martin et Terret, 2005). En effet, la coéducation – au sens de pédagogie égalitaire (Zancarini-Fournel, 2004) – n'entraîne pas forcément une égalité des statuts et des rôles sexués et si la mixité a été bien intégrée comme principe et comme pratique institutionnels, les pratiques d'enseignement et d'orientation demeurent fortement liées aux identifications et aux modèles sexués. À cela s'ajoutent les relations entre pairs, qui sont un facteur de socialisation tout aussi important, sinon davantage.

La question que nous traitons dans la recherche est donc: s'il est évident que différents modèles de relations entre hommes et femmes coexistent plus ou moins conflictuellement dans notre société, quel est celui auquel les adolescents, dans le contexte scolaire, se forment mutuellement, en s'adossant à ce que leur transmet l'institution? Il y a dans ce contexte bien des façons d'être femme, la première source de variation étant bien sûr la classe sociale, qui modifie profondément, pour chaque sujet singulier, l'espace des possibles et la distance au pouvoir. C'est dans les établissements accueillant des élèves des classes défavorisées que nous avons observé les postures genrées les plus tra-

ditionnelles pour les deux sexes, postures qui peuvent avoir une dimension défensive par rapport au stigmat social qui atteint les garçons et les filles dans ces milieux.

Pour les filles, la question du clivage des femmes (respectable, c'est-à-dire épouse ou mère, vs «putain») est cruciale. Est-il inéluctable d'y adhérer, en adoptant des postures sociales et psychiques telles que la prostitution réelle ou métaphorique (incarner la part clivée), la «féminité mascarade» (Riviere, 1929/1964) qui consiste à «faire la femme» comme voie d'entrée dans le groupe, ou le maternalisme (quand une femme se voue à être toute mère, posture encouragée dans les sociétés où la seule valeur d'une femme est de donner naissance à un fils)? À quelles conditions les femmes peuvent-elles passer du clivage au partage (Lemoine-Luccioni, 1976), posture psychique d'ouverture et d'ambivalence, dont les injonctions de la presse féminine (être bonne mère, bonne professionnelle, bonne épouse, bonne amante, tout cela à la fois, avec le sourire et un maquillage impeccable) donnent une sinistre caricature?

On peut souligner que la féminité mascarade fait pendant à la parade virile (Dejours, 1993, 1998). Mais il faut surtout retenir que la femme «partagée» incarne, elle, le «féminin», notion représentant ce qui échappe à la logique phallique (Lacan, 1972-1973). Autrement dit, le féminin se définit essentiellement comme un certain rapport à l'incomplétude, une posture qui supporterait la faille sans l'assimiler à la castration et encore moins à l'effondrement (Cournut-Janin, Faure-Pragier, Guignard et Schaeffer, 1999). Corrélativement, une autre posture que nous pourrions nommer, avec Freud (1905/2010), «masculin», ou avec Dejours (1998), «masculinité», «capacité d'un homme à se distancier, à s'affranchir, à subvertir ce que lui prescrivent les stéréotypes de la virilité» (p. 100), s'oppose à la parade virile précisément en ce qu'elle admet une possibilité de faille; sur le plan du genre, elle signifie l'intégration du féminin chez un homme, et sur le plan des rapports sociaux entre les sexes, elle constitue une ouverture vers la justice sociale.

Dans une conception idéalisée de l'école, on pourrait penser qu'elle doit contribuer à ouvrir la voie vers les postures les plus matures, c'est-à-dire aussi les plus ouvertes à l'alliance entre les sexes, les plus favorables à la justice sociale, qu'on puisse identifier dans cette gamme. Dans cet article, nous montrerons que ce n'est malheureusement guère le cas, et qu'au contraire, l'école est plutôt un lieu où les élèves des classes populaires se forment par l'expérience à l'inégalité des sexes. Dans le même sens, alors que nous anticipions un écart de comportement vrai-

ment décisif, lié à l'âge et à la maturation, entre collège et lycée, nous avons dû changer de point de vue : les collégiens et collégiennes ont des attitudes plus sexualisées que nous ne le pensions, et la plus grande fréquence d'une pratique de flirt et de couple chez les lycéens et lycéennes ne modifie pas de façon radicale leurs interactions groupales telles que nous avons pu les observer.

Méthodologie de la recherche

La recherche de terrain est subdivisée en deux étapes. Pour la pré-enquête, nous avons réalisé 39 entretiens semi-directifs approfondis avec des chefs d'établissement, dont le point de vue est d'autant plus important que, manifesté dans le fonctionnement même de l'institution, il possède nécessairement une forte influence sur sa dynamique et peut même constituer des prophéties autoréalisatrices. Les établissements ont été choisis en faisant varier trois critères : le niveau (collège, lycée général, lycée professionnel), la zone sociogéographique (centre-ville à population mixte, banlieue aisée, banlieue pauvre, zone rurale), le statut (privé ou public). Ensuite, pour l'enquête, nous avons effectué des observations de type ethnographique, dans cinq établissements choisis selon les mêmes critères que dans la pré-enquête, pendant une année scolaire entière³. Dans cet article, nous traitons seulement des établissements dont la population est en situation défavorisée.

Ces observations ont été réalisées par deux jeunes chercheuses en contrat postdoctoral⁴. Nos deux ethnographes sont femmes et âgées d'une petite trentaine d'années, ce qui a une influence nette sur la façon

3. Les noms des établissements sont inventés. Collège George Eliot : public, banlieue défavorisée, population pauvre. Taux de passage en seconde (2008) : 42 % et 33 % pour la seconde professionnelle. Collège et lycée général Sainte-Chapelle : ensemble de deux établissements privés, dirigés par la même personne, quartier favorisé dans le centre-ville, population d'élèves plutôt mêlée. Lycée professionnel Senna : public, situé dans un quartier excentré naguère identifié comme « quartier difficile », mais qui change progressivement. Spécialisé dans les métiers de l'automobile, il accueille 73 % de garçons. Les élèves décrivent leur intégration dans ce lycée comme le résultat d'un échec, personnel et élèves utilisent fréquemment le terme de « lycée pouvelle » tout au long de l'année de nos observations. Lycée général Hubble : public, lycée « d'élite », non seulement parce que les élèves sont issus des milieux les plus aisés de la ville mais aussi parce que ses classes préparatoires aux concours d'entrée dans les grandes écoles sont nationalement réputées. De plus, il existe au sein du lycée un « Internat d'excellence » destiné à promouvoir l'égalité des chances et la mixité sociale en offrant aux lycéens de « quartiers prioritaires » un environnement privilégié qui favorise la réussite.

4. Natacha Carbone, docteure en sociologie, et Rebecca Weber, docteure en psychologie.

dont elles sont traitées par les élèves et les adultes, et donc sur les analyses que nous pouvons proposer.

L'analyse impliquait de croiser approche clinique et concepts socioanthropologiques⁵. Les analyses proposées ici reposent essentiellement sur les observations ethnographiques, et les exemples utilisés sont des extraits du journal de terrain.

Entre élèves : les filles sous emprise, entre virilité et hypersexualisation

Les fonctionnements sociaux des élèves eux-mêmes, entre eux, sont fondés sur le rapport de force. Rien n'est simple ni évident : marcher dans un couloir est une épreuve de préséance, de même que l'échange de regards (regarder ou pas l'autre « dans les yeux »), toutes les situations sont vécues à fleur de peau, comme potentiellement explosives. Chaque parole doit être interprétée : on perd la face quand on laisse passer une insulte sans réagir, on la perd aussi quand on s'offense d'une plaisanterie. Chacun, constamment sur ses gardes, doit veiller en permanence à protéger son statut, son rang, dans une hiérarchie à la fois formelle et informelle. Pour les garçons, le modèle de la parade virile (Dejours, 1993) prévaut : toutes les conduites sont organisées autour d'une succession de défis visant à montrer qu'ils ne sont pas des « pédés », des efféminés.

Entre garçons et filles : de la violence à l'emprise

Les agressions *sexuelles* physiques sont rares et concernent en général des cas isolés, mais quand elles surgissent, elles peuvent s'avérer extrêmement violentes. Sur le terrain, les violences les plus graves qu'ont rencontrées nos observatrices entre garçons et filles sont des viols.

Collège Sainte-Chapelle. Le directeur adjoint me parle d'une élève qu'il qualifie de « chochette » : elle dit avoir été violée au collège. Pour lui, ce n'est pas vrai.

Lycée professionnel Senna. La CPE (conseillère principale d'éducation) raconte comment Nadia (fille clé du lycée, elle est souvent dans les parages de la CPE, elle a dû avoir un conseil de discipline en octobre mais elle n'est

5. La méthode d'observation et d'analyse est détaillée et discutée dans : *Observer, percevoir, partager : réflexions épistémologiques à partir d'une enquête ethnographique dans cinq établissements d'enseignement secondaire* (Mercader, Carbonne et Weber, 2014).

pas venue, je la vois souvent et entends encore plus souvent parler d'elle) était « toute blanche, toute cassée car elle a appris hier que son copain avec qui elle sort depuis septembre a été trouvé coupable du viol d'une fille. Apparemment, la fille en question a eu son portable volé et elle a suivi les mecs pour le récupérer qui ensuite l'ont tabassée et violée dans la cave de leur immeuble. Les deux mecs coupables sont maintenant en prison. » D'après la CPE, Nadia ne parlerait plus à celui qui est devenu son ex-copain. Nadia, dit-elle, a d'abord dit « qu'il fallait en parler en classe, qu'il fallait faire quelque chose » mais plus tard elle a dit que « quand même la fille n'aurait pas dû les suivre ». Apparemment un garçon dans la classe a ajouté à la CPE que c'était « une erreur de jeunesse ».

Ces deux scènes témoignent, sans surprise, des impasses qui caractérisent la question du viol dans l'ensemble de notre société : la crédibilité des femmes est toujours remise en question, leur responsabilité dans l'événement toujours envisagée ; la gravité de l'acte est le plus souvent minimisée, ce qui permet d'en nier la nature criminelle. On peut dire que le directeur adjoint du Collège Sainte-Chapelle, la jeune Nadia et le garçon qui fait le dernier commentaire sont tous trois pris dans cette même idéologie. Sans surprise aussi, on voit ici l'utilité du viol pour contrôler les mouvements des femmes, et pour organiser leur autodiscipline, puisque la leçon de l'affaire est qu'une fille ne doit pas chercher à récupérer son bien si pour cela elle doit suivre des garçons dans une cave... (Hanmer, 1977 ; Tabet, 1985). En outre, la « réputation » et l'agression sexuelle sont indissolublement intriquées (Collet, 2013 ; Vigarello, 1998) : la femme perdue de réputation est considérée comme à la disposition de tous, donc « violable », la femme violée ou seulement agressée est souillée par l'acte qu'elle a subi, et qui laisse toujours la trace d'une indignité partagée. Ce processus constitue le frein le plus puissant qui soit à la dénonciation et à la reconnaissance des faits...

Si les viols sont heureusement rares, bien d'autres agressions sexuelles s'observent au quotidien : attouchements, fellations, sexualité filmée, homophobie, propos obscènes... Ces violences peuvent prendre la forme d'un harcèlement sexuel quotidien, quasi habituel, à l'égard des filles et des femmes, comme une approche qui les sexualise et les instrumentalise systématiquement, qu'il soit prétendument « positif » (réduction au statut d'objet sexuel) ou ouvertement négatif (qualification de la femme comme trop grosse, trop vieille...). Souvent pratiquées sous forme de jeux, voire de rituels collectifs masculins (soulever la jupe de filles), les agressions sexuelles jouent ici leur rôle de maintenir « la menace dans le drame routinier de la vie quotidienne » (Hanmer, 1977,

p. 70). Les injonctions de cette attitude sont parfaitement paradoxales, ce qui conduit souvent les filles et les femmes à minimiser ou à dénier la violence de ces caractérisations, mais le prix en est l'érosion de la confiance en soi, de la dignité, et la conviction d'être moins douées et moins dignes de respect que leurs homologues masculins (Thomas et Kitzinger, 1997).

On voit aussi des filles prendre des coups de poing, se faire jeter contre un mur, tabasser.

Collège George Eliot. Ethan arrive en retard en cours et accuse une élève de l'avoir semé dans les couloirs : il comptait sur elle pour le guider jusqu'à la salle, comme s'il ne connaissait pas le collègue. 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 prof, qui ne dira rien. Ethan va s'asseoir. La prof lui demande son carnet.

En protestant comme elle le fait, « *ça n'est pas de ma faute* », la fille reconnaît implicitement la revendication d'Ethan comme légitime : elle admet qu'il est en droit de lui demander à elle de le guider dans un collège dont il est élève et qu'il doit, en principe, connaître aussi bien qu'elle ; autrement dit, elle admet comme légitime d'être à son service. Entre garçons et filles, les violences physiques avérées surgissent dans des relations où il ne s'agit pas de préséance, mais d'une relation de commandement, parfois de service. Autrement dit, on a entre garçons une hiérarchie instable où le statut de chacun est mis à l'épreuve dans chaque interaction, alors qu'entre garçons et filles, il s'agit de l'emprise stable d'un groupe sur l'autre.

Cette question de l'emprise est au centre d'une interaction typique observée à plusieurs reprises :

Lycée professionnel Senna, foyer. Un des garçons prend une première fille par le visage, sa tête sous son bras. Elle subit, me semble s'ennuyer un peu, à la limite, elle semble un peu gênée. Une fois libérée de l'emprise du garçon, son regard d'indifférence ne quitte pas son visage. [...] Le même garçon prend le visage de Sonia cette fois, elle, par contre, fait une grimace, je pense qu'il lui fait mal, mon instinct est d'intervenir mais d'un coup il la lâche, elle lui fait un coup léger avec sa jambe, ils crient, ils se taquinent constamment. Ce même garçon reprend Sonia, il bloque sa tête sous son bras, emprise totale. Il fait semblant de lui donner des coups de pied, comme dans une bagarre. Mais il ne la frappe pas. Il la lâche, et à nouveau ils se cherchent, se taquinent.

Collège George Eliot, récréation. Un garçon rigole et bouscule une fille, il est plus grand qu'elle et la tient courbée sous son bras, lui frotte le sommet de la tête et lui dit : « *T'es une pute, une prostituée, Aahhh !* » La fille se rebiffe mais toujours en rigolant.

De fait, vu de loin et superficiellement, ce geste de « prendre par la tête » est ambigu : il pourrait être amoureux, tendre, amical, ludique, agressif... On se trouve devant la nécessité d'interpréter sans cesse, et sans erreur, comme signalé plus haut. La première observation, bien détaillée, met en évidence le processus par lequel Sonia y cède bien plus qu'elle n'y consent (Mathieu, 1985), avant de finir par s'en amuser, car il faut impérativement rire... ce pourrait être de la taquinerie, il faudrait alors réagir avec humour... ou du moins jouer l'indifférence : si la fille le « prend mal », c'est elle qui perdra la face et sera vue comme l'initiatrice du conflit. Pourtant, ce geste représente tout à fait concrètement un contrôle fort efficace du corps de l'autre, mais comme il consiste à « prendre la tête », il comporte aussi une dimension symbolique d'emprise sur la pensée, voire d'envahissement psychique. D'ailleurs, dans la seconde scène on voit bien comment le garçon assigne dans le même geste une identité à la fille, identité qu'elle doit, là encore, accepter comme plaisante, seule façon de s'en distancier : si elle se fâchait d'être traitée de « pute », n'avouerait-elle pas en être une ?

Bien entendu, il peut se produire que des filles frappent les premières, mais la tonalité des échanges n'est absolument pas symétrique : les garçons rendent les coups, pas nécessairement fort d'ailleurs, et les deux protagonistes concluent en riant ensemble.

Entre filles : une hiérarchie sous contrôle

Entre elles, les filles s'organisent dans une hiérarchie fondée surtout sur des évaluations et des autoévaluations constantes des vêtements, du maquillage, de la coiffure... Pour elles-mêmes dans le miroir et dans le regard de leurs condisciples, pour les autres examinées visiblement ou du coin de l'œil, les filles cherchent sans cesse et avec une sévérité impitoyable la mesure d'une séduction plus ou moins exactement située sur le fil entre être « sexy » et « faire pute ». Dans cette évaluation, elles reprennent les catégories auxquelles elles sont assignées. Et si la séduction est le critère de mesure privilégié, c'est bien que tout ce contrôle social entre filles prenne son sens sous le regard des garçons et par rapport à eux. Malgré cette rivalité, on constate sans cesse l'existence

de liens forts entre filles, «meilleures amies» qui s'embrassent et s'enlacent parfois passionnément, se font des confidences et partagent mille et un secrets, se donnent en spectacle en tant qu'amies et utilisent les catégories d'assignation pour tirer le plus de bénéfiques possible du clivage des femmes... Si «les Autres» sont putes, ou grosses, ou moches, ou pas à la mode, ou quelque critique socialement assassine dans un microcosme donné, alors «Nous» sommes un groupe de valeur! Ces «meilleures amies» ne sont pas toujours à égalité entre elles. Souvent, l'une d'elles, la «fille populaire» (Duncan, 2004; Duncan et Owens, 2011), est dans une position souveraine, entourée de quelques filles représentant sa cour, sa meilleure amie fonctionnant alors comme une sorte de favorite, position fragile s'il en est... Le système sexe-genre est d'autant plus efficace que les filles se disciplinent elles-mêmes!

Dans cet équilibre délicat entre jeu et conflit entre les sexes, il peut arriver qu'une fille aille «trop loin»; la situation met alors bien en évidence l'inégalité de la relation.

Lycée professionnel Senna. En cours de commerce, Farida est habillée dans sa jupe serrée, sa coiffure grandiose comme toujours, très maquillée comme toujours. Pendant l'essentiel du cours, elle tourne le dos au professeur et porte son attention sur Nathan, petit garçon blanc tout maigrichon. Il semble «dominé» par Farida qui étale son décolleté devant ses yeux. Elle lui parle, elle le touche, elle lui donne des conseils, elle lui demande une cigarette, elle lui donne un baiser sur la bouche. Lorsqu'elle passe devant la classe pour écrire au tableau, les garçons ne la regardent pas spécialement, ils continuent à discuter entre eux, à faire du bruit, à déranger le professeur. D'ailleurs, c'est Farida qui dit à un groupe de garçons: «*Ferme ta gueule.*»

Pendant que Farida est au tableau, un autre élève pète, ce qui déclenche une série de remarques et l'agitation générale. Un garçon, Samir, n'hésite pas à dévoiler l'auteur William devant la classe: «*Oh ça pue monsieur!*» dit-il. Il se plaint, il fait du bruit, se dirige vers la fenêtre. Farida ajoute: «*Ah ça pue là!*» Mais un autre garçon, Samuel, rétorque: «*Pourquoi tu fais ta belle, là?*» signifiant qu'elle n'a pas le droit de critiquer William. Pour qui se prend-elle?

Farida est donc allée trop loin: prendre le dessus sur un garçon maigrichon, soit; demander le silence à la place de l'enseignant, passe encore; mais faire honte à un garçon devant le groupe, non! «Faire sa belle», se croire plus importante qu'on ne l'est (pour une fille), attaquer la solidarité des garçons entre eux, est une transgression apparemment majeure. Comme le dit encore un garçon à propos de la situation ima-

ginaire où un garçon « *arrangerait un coup* » pour un de ses copains : « *Si elle fait sa belle, il faut la frapper !* » Ici, donc, on peut déduire que « faire sa belle », ce serait refuser d'être l'objet d'une transaction (sexuelle ?) entre deux garçons.

L'exemple qui suit permet, *a contrario*, de voir comment et dans quelle mesure une fille peut s'imposer parmi les garçons.

Lycée professionnel Senna, cours d'EPS (éducation physique et sportive). Amina, petite, d'origine sénégalaise, très féminine dans son vêtement, a une position de fille dominante dans cette classe, peut-être même au lycée. Je l'associe à deux histoires précédentes : celle d'avoir été accusée de voler le téléphone d'une fille dans sa classe, et celle de m'avoir raconté elle-même comment elle s'était battue avec Farida. Amina est d'une beauté qui se remarque et dont elle me semble très consciente. Elle est aussi la seule fille qui participe aux fausses bagarres des garçons ; elle joue aussi au foot. Amina donne la grande majorité de son attention à ces garçons ; je la vois parler en comité féminin, mais c'est rare. Elle est très souvent la seule fille parmi les garçons et elle semble les dominer. Amina interagit principalement avec un garçon noir et un garçon blanc, ils se touchent, se tripotent, font semblant de se frapper, se frappent, se poursuivent, se rejettent, constamment... Le garçon noir réajuste son sexe discrètement et Amina lui dit : « *Touche-la, malaxe-la* », ça me fait de la peine parce que je trouve qu'elle le déstabilise. Assise sur le trottoir, Amina dit au garçon blanc : « *Tire ton pied, casse-toi, j'étais bien là* », elle ne se gêne pas pour lui dire qu'il la gêne ! Le garçon blanc lui dit : « *Tu préfères faire l'handicapée ?* » Il la frappe légèrement. Rires. Un instant plus tard : « *Tu dois la gifler, j'ai pas pitié d'elle ni rien* », dit Amina à Nathan d'une fille, mais je ne sais pas qui ni à quel sujet.

Nous n'avons aucun moyen de savoir ce qui détermine la position particulière d'Amina dans le groupe : sa « personnalité », ses transgressions, son physique, ses résultats scolaires, ou bien des ressources sociales dont elle disposerait à notre insu, comme des parents influents, ou bien un frère ou un « mec » particulièrement reconnu dans le lycée ou le quartier, ou encore autre chose qui ne nous vient pas à l'esprit. On voit, en revanche, comment Amina (telle Lara Croft⁶) joue sur plusieurs tableaux à la fois. Elle est dominante dans le groupe des filles, suivant des modalités viriles, s'attribuant l'usage de la puissance masculine (la bagarre, l'arrogance, l'insulte), mais sans renoncer aux attributs de la féminité mascarade. Ses alliances prioritaires sont du côté des

6. Héroïne très prisée des jeux vidéo, qui, en minishort et seins haut plantés dans un soutien-gorge moulant, bondit à travers les obstacles et, le regard intrépide, extermine ses ennemis avec force armes automatiques.

garçons. Elle les séduit, mais en même temps les provoque sur le mode du défi, à la fois verbal (« casse-toi ») et physique (les coups « pour de faux »), ne s'arrêtant même pas devant l'évocation sexuelle directe (« touche-la, malaxe-la »); donc avec eux aussi elle fait à la fois la femme et l'homme. Et en définitive, se posant en arbitre dans la relation d'un garçon et d'une fille, elle tranche nettement en faveur du garçon, montrant ainsi bien clairement comment elle s'identifie au groupe des garçons et se désolidarise d'un hypothétique groupe de filles, qui, comme le soulignait Simone de Beauvoir (1949), vivant « dispersées parmi les hommes [...] ne disent pas "nous" » (p. 18).

Des adultes ambivalents

Les relations des élèves entre eux sont bornées par le cadre institué par les adultes, et ne peuvent se déployer que sur le fond des représentations conscientes ou inconscientes exprimées par ce cadre. Or, les représentations des adultes apparaissent ambivalentes et contradictoires.

Faisant face à de la violence spécifiquement liée au genre, les adultes ont presque toujours un premier mouvement de banalisation, de minimisation, quand ils ne les ignorent pas ou ne sont pas tout simplement aveugles à ce qui se passe.

Au Collège Sainte-Chapelle, une fille reçoit un coup de poing dans le dos (de la part d'un garçon) et se retrouve 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. Au Collège George Eliot, un élève menace une fille d'un coup de poing en arrivant en classe, la professeure ne dit rien, mais se contente de « prendre le carnet » du garçon, repéré comme « forte tête ». Et ainsi de suite... Une situation, au Collège Sainte-Chapelle, est tout à fait typique de ce processus :

Récréation. J'aperçois deux élèves filles sur le banc du hall d'entrée. L'une d'elles pleure. J'hésite à aller les voir et puis je me lance. Je me présente à elles et elles se livrent très facilement. Celle qui pleure m'explique qu'un garçon de sa classe a violemment poussé sa tête contre le mur et l'a fait saigner de la lèvre (elle porte un appareil dentaire). Cela a commencé par des petites bousculades puis le garçon s'est apparemment emporté. Elle paraît un peu abasourdie. Elle m'informe que cela fait quatre ans que ce garçon l'embête. La fille qui l'accompagne corrobore les dires de sa copine. Elles me disent qu'il « cherche » aussi d'autres filles. La CPE est apparemment en train d'informer le directeur adjoint de la situation, je l'entends

dire : « Ça fait quatre ans que ça dure. » Le directeur adjoint m'indique que c'est sûrement une histoire de couple.

Ainsi donc, une fille est harcelée, maltraitée, depuis quatre ans par un garçon, au vu et au su de tous dans l'établissement. Ont-ils eu ou pas une « histoire de couple », nous l'ignorons, mais en quoi cette éventualité allège-t-elle la gravité de la situation ? Ce serait donc une relation privée dans laquelle les professionnels n'ont pas à intervenir ? Ici, le fait que la situation dure depuis plusieurs années semble plutôt un argument pour la minimiser.

De même, une scène de « main aux fesses » donne lieu à un véritable conflit d'interprétation à la fois pour les élèves et pour l'adulte :

On a eu un garçon, bon qui s'est permis, mais sur le mode, alors dit-il, sur le mode de la plaisanterie, un petit attouchement, par exemple. Et qui a provoqué, une baffé de la part... une réaction assez immédiate de la part de la fille. Bon, il lui a mis la main aux fesses, pour être, pour être clair. Bon lui, c'était, c'était vraiment sur le mode du, de la relation... comment dire, de camaraderie. Bon, la fille, elle l'a pas du tout mis sur ce registre-là. Mais ça a été assez, assez clair. Je veux dire, bon après, on s'est expliqué. Mais bon, elle l'a, elle l'a, elle lui a foutu une baffé en retour, ce qui peut être, certainement, il l'avait mérité, mais... (Chef d'établissement, lycée professionnel)

Dans cet épisode, le proviseur invoque un décalage entre la fille et le garçon, soulignant que c'est elle qui donne une signification sexuelle à un geste qui n'en aurait pas pour lui (eux?). Ce qui est essentiel, c'est qu'il ne dit pas : « Elle n'était pas d'accord », mais « Elle a vu de la sexualité là où le garçon n'en mettait pas ». Il ne s'agit certainement pas seulement de solidarité ou de complicité masculine, car les discours des chefs d'établissement femmes diffèrent très peu, dans notre enquête, de ceux des hommes. Les chefs d'établissement semblent débordés par ce qu'ils vivent comme l'irruption tout à la fois de la sexualité – apportée par la présence des filles – et de la « culture des jeunes ».

En fait, la violence de genre plonge les chefs d'établissement dans une profonde perplexité. Ainsi, cette principale d'un petit collège public en banlieue pauvre :

Ils se font des petites taquineries. Et l'autre jour, quand j'ai réglé le problème, je vous disais, des, des garçons qui tapaient sur les filles, j'ai essayé de voir s'ils se chamaillaient par rapport à l'adolescence et à la séduction, ou si elles... parce que le surveillant me disait : « Je sais pas trop, je sais pas si ça leur plaît, aux filles, de se faire traiter comme ça. Moi je trouve ça choquant. » Alors je dis : « Mais comment le garçon fait ? » Alors il me disait : « Ben, il leur serre le cou, il les pousse, il les jette

contre la haïe». Je dis : « C'est bizarre quand même comme relation. » Rires. Et du coup, donc quand on a vérifié, nous on a estimé que non, il y avait pas de rapport de séduction, les filles, elles se déclaraient comme étant des victimes. Donc du coup, à ce moment-là, on s'est dit : « Bon, on n'est pas dans le jeu de la séduction, donc on intervient. » Et souvent, ils se chamaillent, oui, ils se taquinent, je veux dire.

Cette séquence montre d'abord combien le quotidien des interactions entre élèves paraît ambigu à l'adulte responsable : séduction ou violence, c'est indécidable d'un simple regard. La définition de la violence n'appartient pas à l'adulte témoin, mais à la victime, qui doit arbitrer elle-même ce qui lui arrive (on ne sait pas comment et dans quelles conditions la question leur a été posée : devant leur agresseur ?). En ceci, cette principale pense dans la droite ligne des représentations contemporaines de la justice, axée bien davantage, depuis le début du xx^e siècle, sur la réparation des victimes que sur le châtement des coupables (par exemple, Eliacheff et Soulez Larivière, 2007). Et même, plus encore, c'est aux victimes de dire ce qu'il en est, de dire s'il y a faute ! Qu'est donc devenue la tiercéité de la loi ?

Cette séquence montre aussi qu'il n'est pas évident pour l'adulte d'intervenir : si c'est de « la séduction », alors ce n'est pas de son ressort. Parce que la séduction s'interprète dans le registre de « l'adolescence », un phénomène qui serait naturel et donc normal ? Ou bien parce qu'elle s'apparente à des « chamailleries », des « taquineries », donc à un jeu enfantin ? Ou encore, et c'est l'hypothèse qui nous semble la plus vraisemblable, parce que l'action du chef d'établissement est vue comme bornée, limitée à un secteur qu'on pourrait appeler « professionnel » de la vie des élèves, et doit s'arrêter à la frontière d'une sphère qu'on se représente comme privée ?

Quoi qu'il en soit, la fréquence, voire l'omniprésence, de cette banalisation signifie que les adultes prennent une part involontaire mais très réelle au renforcement des violences sexistes qu'ils sont censés combattre.

Du côté du personnel éducatif, les observatrices ont surtout été frappées par la façon dont les surveillants, hommes et femmes, soutiennent explicitement ou implicitement la revendication virile des garçons. Les surveillants sont d'ailleurs généralement, comme nos observatrices, proches en âge des élèves, surtout au lycée, et cette proximité ne peut que colorer leurs prises de position. Les bagarres et autres défis virils entre garçons sont réprimés, mais des comportements de domination dans la sphère sexuelle sont accueillis avec bienveillance.

Les exemples abondent : une observatrice se fait « draguer » par un élève en présence d'une surveillante qui réagit par un simple sourire ; ou bien encore, comme ici, une surveillante reste aveugle à la résistance des filles :

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

Nous observons donc une véritable absence de réaction, quand ce n'est pas un encouragement explicite, de la part des adultes témoins de ces conduites, qui montrent que la relation entre garçons et filles n'est pas seulement de préséance, mais bien de commandement, de service. L'ensemble de ces interactions concourt à consolider ce que les Anglo-Saxons nomment *entitlement*, le fait pour les garçons de se sentir un droit sur les filles, élément central de la virilité. D'ailleurs, une observatrice note qu'un surveillant commente « *bravo mec !* » en voyant un garçon et une fille s'embrasser : la scène est clairement interprétée comme prédation, à la gloire du garçon...

En revanche, on fait fréquemment des observations aux filles qui s'habillent de façon « indécente », et les surveillants comme les élèves critiquent celles qui « font la belle ».

En fait, on peut souvent penser à une identification très forte entre les surveillants et les élèves, et même à un véritable mimétisme qui, c'est un aspect très important, ne concerne cependant pas les comportements classés féminins des élèves, ou du moins de façon extrêmement rare. Ceux, parmi les adultes, qui sont à certains moments dans cette problématique de mimétisme, avec les cris et les bousculades, reproduisent la gestuelle et le langage virils. Et d'ailleurs, lorsque les adultes tentent de s'identifier aux filles, ils tombent à côté, comme cette surveillante qui, au lycée professionnel Senna, tente de créer au foyer un atelier *girly* qui n'intéresse personne, soit parce que personne, même pas les filles, ne veut se laisser catégoriser comme *girly*, soit parce que, légèrement décalée des élèves par son âge ou son appartenance à d'autres groupes, elle se trompe de féminité.

On constate donc, sur le terrain, une relation où, contrairement à ce qu'ils visent eux-mêmes et à ce que l'institution scolaire est censée réaliser, ce sont assez massivement les adultes qui fonctionnent dans un mimétisme avec les jeunes dont ils s'occupent. Ce processus d'isomor-

phie (Gauchet, 1985 ; Pinel et Gaillard, 2013), ce mimétisme involontaire et inconscient des professionnels par rapport aux élèves, doit être compris dans le cadre plus large d'une crise institutionnelle qui dépasse de très loin les responsabilités individuelles des acteurs. Ils sont pris dans ce qui se présente à eux comme un paradoxe : soutenir l'asymétrie des générations au nom de la démocratie et plus précisément de l'égalité. Pour déplier le paradoxe, il s'agit, d'une part, d'incarner une autorité distincte de la tyrannie à laquelle trop souvent on l'assimile dans l'hypermodernité, et, d'autre part, de soutenir par les actes, in vivo si l'on peut dire, la valeur républicaine de l'égalité des citoyens. Cette mise au point est travaillée dans la formation initiale des futurs enseignants (Léchenet, 2014), mais elle semble demeurer peu entendue. Sans doute ne peut-elle, d'ailleurs, qu'être très difficile à entendre, alors même que tout dans le fonctionnement social pousse à perpétuellement confondre asymétrie et inégalité.

C'est d'autant plus difficile que les représentations des adultes concernant la masculinité et la féminité, bien plus proches qu'on ne pourrait le croire des catégories de pensée des élèves, reposent sur une idéologie de « complémentarité des sexes » très ancrée dans le fonctionnement de la domination masculine. Pour ces professionnels, qui unanimement perçoivent et déplorent le sexisme qui règne entre les élèves, une domination masculine modérée, dans laquelle les filles se positionnent comme « compléments des garçons », reste néanmoins gage de paix sociale.

Conclusion

En s'adossant aux représentations des adultes qui les encadrent, les élèves des classes populaires se forment mutuellement à l'hétéronormativité, qui réprime sévèrement tout ce qui cause du « trouble » dans la binarité du genre, en s'attachant à détruire, chez les hommes, tout trait féminin, et chez les femmes, tout trait masculin (Butler, 1990/2005 ; Rubin, 1975). Si les évolutions de la société occidentale tendent à mettre du « jeu » dans cette binarité, elle reste dominante et l'on peut s'attendre à la trouver spécialement active à l'adolescence et encore plus dans des populations dont l'accès au savoir est jalonné d'obstacles sociaux. Comme le montre Clair (2012), dans un mouvement asymétrique, ces garçons doivent se montrer virils, c'est-à-dire à la hauteur de leur sexe, alors que ces filles doivent échapper à leur sexe puisque c'est leur sexe

même qui les fait « putes ». Les interactions à l'école leur confirment que faire l'homme, c'est faire le « dur », n'être surtout pas « un pédé », c'est-à-dire, dans ce système de représentations, un efféminé, et que faire la femme, c'est faire l'enfant (un enfant érotisé souvent, comme dans la publicité par exemple), l'ange, ou la bête, ou même, pour reprendre le terme cruel de Césaire (1955) à propos des colonisés, le larbin... Le fait pour une fille d'échapper au stigmate de « pute »⁷ confirme et renforce la virilité des garçons par qui elle est « appropriée » (Guillaumin, 1978/1992) : ses frères et « son mec ». Mais d'un autre côté, les filles doivent aussi correspondre à un modèle de féminité hypersexualisé et fortement influencé par l'industrie pornographique⁸ : elles doivent donc être impérativement « sexy » tout en échappant au stigmate de « pute », travail social et psychique particulièrement exigeant ! Cette place qui leur est faite est une crête étroite, bordée de précipices. S'y tenir exige de chacune des efforts constants, sous le contrôle des garçons, mais aussi sous la surveillance, encore plus sensible peut-être, des autres filles, perpétuellement à l'affût des faux pas. Une certaine « haine du féminin » est à l'œuvre dont on peut interroger la fonction (Proia, 2009).

En somme, notre travail montre comment, à l'école, les choix de posture se réduisent pour ces jeunes, parade virile et féminité mascarade (bornée par la menace du stigmate de « putain ») étant les modèles les plus fréquemment valorisés, sans ouvrir sur les postures que nous avons nommées « masculin » ou « masculinité », d'une part, « féminin », d'autre part.

La hiérarchie *sexuée* est particulièrement visible dans ces établissements accueillant des populations défavorisées, où l'on en vient à se demander si la sexualisation permanente de tous les échanges n'est pas une défense contre un désespoir social sensible dans les discours et les attitudes corporelles des élèves surtout, des enseignants parfois. Comme un repli sur des identités hypersexuées quand il n'est pas possible de se trouver une identité sociale valorisée autrement, ceci autant pour les filles que pour les garçons.

7. Le stigmate de « putain » peut s'appliquer à n'importe quelle femme pour disqualifier sa revendication à la légitimité et peut jeter la suspicion sur n'importe quelle femme accusée d'avoir pris l'initiative dans le domaine économique ou sexuel.

8. Comme l'ont démontré, à la suite d'un célèbre rapport de l'American Psychological Association en 2007, de nombreuses études dont Marie Duru-Bellat (2013) donne une synthèse très claire.

Plus précisément, on voit comment, dans l'univers scolaire qui est censé leur être tellement favorable (puisqu'elles y réussissent mieux que les garçons, du strict point de vue de la scolarité), les filles sont constamment renvoyées à leur sexe, encouragées à se penser d'abord en fonction de leur sexe, leur identité étant en quelque sorte envahie par une représentation sexuée d'elles-mêmes réifiante, qui limite leurs ambitions et marque d'illégitimité leur éventuel goût pour la liberté et pour des activités passionnantes, leur investissement de la vie sociale. Être perpétuellement rappelée à son sexe, n'est-ce pas l'une des formes du harcèlement ? En somme, les filles se définiraient par leur sexe, dans une institution qui par définition exclut (et doit exclure) le sexe : cette contradiction ne signifie-t-elle pas que leur présence y reste marquée d'une certaine marginalisation symbolique ?

Références

- Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles!* Paris, France : Seuil.
- Baudoux, C. et Zaidman, C. (dir.). (1992). *Égalité entre les sexes, mixité, démocratie*. Paris, France : L'Harmattan.
- Beauvoir, S. de. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris, France : Gallimard.
- Butler, J. P. (1990/2005). *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*. Paris, France : La Découverte.
- Césaire, A. (1955). *Discours sur le colonialisme*. Paris, France : Présence africaine.
- Clair, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesse* 1(60), 67-78.
- Collet, I. (2013). Des garçons « immatures » et des filles qui « aiment ça » ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée. *Recherches & Educations*, 9, 27-41.
- Cournut-Janin, M., Faure-Pragier, S., Guignard, F. et Schaeffer, J. (1999). *Clés pour le féminin : femme, mère, amante et fille*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris, France : Seuil.
- Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale : de la psychopathologie du travail à la psychodynamique du travail* (nouv. éd. augmentée). Paris, France : Bayard.
- Duncan, N. (2004). It's important to be nice, but nicer to be important: girls, popularity and sexual competition. *Sex education*, 4(2), 137-152.
- Duncan, N. et Owens, L. (2011). Bullying, social power and heteronormativity: girls' constructions of popularity in two very different schools. *Children and Society*, 25(4). 306-316.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris, France : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2013). Les adolescentes face aux contraintes du système de genre. *Agora débats/jeunes*, 64, 91-103.

- Eliacheff, C. et Soulez Larivière, D. (2007). *Le temps des victimes*. Paris, France : Albin Michel.
- Freud, S. (1905/2010). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde*. Paris, France : Gallimard.
- Guillaumin, C. (1978/1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir, l'idée de nature*. Paris, France : Côté-femmes.
- Hanmer, J. (1977). Violence et contrôle social des femmes. *Questions féministes*, 1, 69-88.
- Hurtig, M.-C. et Pichevin M.-F. (dir.) (1986). *La différence des sexes*. Paris, France : Tierce.
- Hurtig, M.-C. et Pichevin, M.-F. (1997). Sexe et cognition. Dans J.-P. Leyens et J.-L. Beauvois (dir.), *L'ère de la cognition. Tome 3* (p. 213-224). Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Lacan, J. (1972-1973). *Encore. Le Séminaire* (livre XX). Paris, France : Seuil.
- Léchenet, A. (2014). Former les enseignants à aborder la violence genrée entre pairs. Dans M. Estripeaut-Bourjac et N. Sembel (dir.), *Femmes, Travail, métiers de l'enseignement – Rapports de genre, rapports de classe* (p. 305-314). Mont Saint-Aignan, France : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Lemoine-Luccioni, E. (1976). *Partage des femmes*. Paris, France : Seuil.
- Mathieu, N.-C. (1985). Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes, et de quelques-unes de leurs interprétations en ethnologie. Dans N.-C. Mathieu (dir.), *L'arraisonnement des femmes : essais en anthropologie des sexes* (p. 169-245). Paris, France : École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Mercader, P., Carbonne, N., et Weber, R. (2014). Observer, percevoir, partager : réflexions épistémologiques à partir d'une enquête ethnographique dans cinq établissements d'enseignement secondaire. *Pratiques psychologiques*, 20(4), 197-210.
- Mercader, P., Weber, R. et Durif-Varembont, J.-P. (2015). To perceive and to be perceived: challenges of ethnography in elite schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(9), 1097-1111.
- Mercader, P., Léchenet, A., Durif-Varembont, J.-P. et Garcia, M.-C. (2016). *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*. Toulouse, France : Érès.
- Mosconi, N. (dir.). (1998). *Égalité des sexes en éducation et formation*. Paris, France : PUF.
- Pinel, J.-P. et Gaillard, G. (2013). L'institution soignante à l'épreuve de l'hypermodernité, *Bulletin de psychologie*, 4(526). 333-340.
- Proia, S. (2009). Du refus de la féminité à la haine du féminin. Dans Y. Morhain et R. Roussillon (dir.), *Actualités psychopathologiques de l'adolescence* (p. 119-141). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Riviere, J. (1929/1964). La féminité en tant que mascarade. *Psychanalyse: revue de la Société Française de Psychanalyse*, 7, 257-270.

- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the «Political Economy» of Sex. Dans, R. R. Reiter (dir.), *Toward an Anthropology of Women* (p. 157-210). New York, NY: Monthly Review.
- Saint-Martin, J. et Terret, T. (2005). Quand le genre s'apprend... Dans J. Saint-Martin et T. Terret (dir.), *Sport et genre* (p. 9-14). Paris, France: L'Harmattan.
- Tabet P. (1985). Fertilité naturelle, reproduction forcée. Dans N.-C. Matthieu (dir.), *L'arraisonnement des femmes* (p. 61-146). Paris, France: École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Thomas, A. et Kitzinger, C. (1997). *Sexual Harassment, Contemporary Feminist Perspectives*. Buckingham, Royaume-Uni: Open University Press.
- Vigarello, G. (1998). *Histoire du viol, XVI^e-XX^e siècle*. Paris, France: Seuil.
- Zancarini-Fournel, M. (2004). Coéducation, gémiation, co-instruction, mixité: débats dans l'Éducation nationale (1882-1976). Dans R. Rogers (dir.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents* (p. 25-32). Lyon, France: ENS Éditions.

“If she thinks she is so special, beat her.” How girls are taught to stay in their place

ABSTRACT • *This paper examines gendered violence between students in the school environment and the role it plays in adolescent identity development. In line with current research in this field, our study reveals that students act to socialize one another into a very constraining system of reciprocal controls that both constructs and supports a hierarchical and heteronormative organization of the sexes. Gendered peer violence, like the majority of daily interactions between students, restricts girls to a gendered order of domination. Despite their greater numbers and their academic success, girls find themselves marginalized within boy-centered peer groups. While an idealized egalitarian norm structures institutional discourse, adults in the school tend to support the development of gendered norms, meaning that girls may experience a concealed form of sexual harassment. The results are based on 39 semi-structured interviews with school directors as well as ethnographic observations of five schools with different socio-economic and geographic status over a school year.*

KEYWORDS • *Violence, school, girl socialization, femininity.*

“Si ella se hace la linda, toca pegarle”, o sobre cómo las niñas aprenden a estar en su lugar

RESUMEN • *Este artículo analiza el aspecto identitario de las violencias de género entre alumnos, en los establecimientos escolares en la adolescencia. De la misma forma que la mayoría de las investigaciones actuales sobre este tema, esta muestra que los alumnos se socializan mutuamente en un sistema de control recíproco muy restrictivo, que construye activamente una jerarquía entre los sexos de tipo hetero-normativo. Mostramos que estas violencias, y el conjunto de interacciones cotidianas entre alumnos, les recuerda, constantemente a las niñas, la existencia de un orden sexuado de dominación. A pesar de su cantidad y de su nivel académico, ellas se encuentran*

entonces como marginalizadas en el grupo de pares, el cual está centrado en los niños. Las reacciones de los adultos tienden a apoyar este proceso, a pesar de las intenciones afirmadas por el ideal republicano de la institución. De hecho, lo que ellas viven se aparenta a una forma latente de acoso sexual. Estos resultados se fundan en 39 entrevistas semi-directivas con jefes de establecimientos, así como en un año escolar entero de observaciones etnográficas en 5 establecimientos de estatus, niveles, y sectores socio-demográficos variados.

PALABRAS CLAVE • *Violencia, colegio, socialización de las niñas, feminidad.*