

VIOLENCES DE GENRE ET VIOLENCES SEXISTES A L'ECOLE

Quand on t'agresse, t'est de quel genre ? Etude des réactions des élèves
confrontés à une situation potentiellement violente en fonction du sexe, du
niveau de classe et du type d'établissement

JOING-MAROYE Isabelle, DEBARBIEUX Eric

Numéro 9 – Octobre 2013

pp.43-61

ISSN Format électronique : 1760-7760

PERMALIEN

<http://rechercheseducations.revues.org/1729>

POUR CITER CET ARTICLE

JOING-MAROYE Isabelle, DEBARBIEUX Eric, “Quand on t'agresse, t'est de quel genre ?
Etude des réactions des élèves confrontés à une situation potentiellement violente en fonction du
sexe, du niveau de classe et du type d'établissement », *Recherches et Educations*, n°9, octobre 2013,
pp.43-61, [en ligne], <http://rechercheseducations.revues.org/1729> (consulté le)

Quand on t'agresse, t'es de quel genre ?
Etude des réactions des élèves confrontés à une situation
potentiellement violente en fonction du sexe, du niveau de classe
et du type d'établissement

Isabelle Joing-Maroye

Laboratoire ER3S - EA 4110 - Faculté des Sciences du sport et de l'Éducation
Physique de Lille 2

Éric Debarbieux

Université Paris-Est Créteil - Délégué Ministériel chargé de la prévention et de la
lutte contre les violences en milieu scolaire

***Résumé :** L'objet de la présente étude est d'examiner la réponse des élèves lorsqu'ils sont confrontés à une situation insatisfaisante (agression d'un pair, injustice, violence institutionnelle...) et de repérer les différences de comportement entre les filles et les garçons. Trois mille six cent quatre-vingt neuf élèves (1845 filles et 1844 garçons) issus de 33 établissements scolaires (collèges et lycées du nord de la France) ont participé à l'enquête. Les résultats montrent une différence significative entre les réponses des filles et des garçons ; les filles ayant tendance à avoir des réactions plus conformes aux attentes institutionnelles alors que les garçons ont plus largement une réaction émotionnelle utilisant la force. Les résultats permettent également de mettre en évidence une évolution significative de la réponse des élèves en fonction du niveau de classe. L'influence du type d'établissement (difficile ou ordinaire) est également examinée.*

***Mots-clés :** étude de genre, violence, collègue, lycée, filles, garçons, niveau de classe*

***Abstract:** The aim of the current study is to exam pupil's reactions when they are confronted with an unpleasant situation (an attack by a peer, injustice, institutional violence...) and to identify the behavioral differences between girls' and boys' responses. Three thousand six hundred and eighty-nine pupils (1845 girls and 1844 boys) from 33 academic establishments (junior and senior cycles of secondary schools in the North of France) took part in the survey. The results show a significant difference between girls' and boys' responses; girls having the tendency to react in keeping with institutional expectations while boys having a more emotional reaction using force. The results also highlight a significant evolution of pupil' responses in accordance to class level. The influence of the type of establishment (difficult or ordinary) is also examined.*

***Keywords:** gender study, violence, school, girls, boys, class level.*

La recherche internationale a depuis longtemps admis que la violence à l'école était largement le fait des garçons, du moins en ce qui concerne les violences physiques (Youth Risk Behavior Survey). Les dernières enquêtes de victimation en France montrent en effet qu'en ce qui concerne la violence brutale, 67% des auteurs sont des garçons, 20% des filles et 13% des groupes mixtes en école élémentaire (Debarbieux, UNICEF, 2011). Il en va de même en collège d'après une enquête nationale de la DEPP (DEPP, 2011) selon laquelle les garçons sont plus de 20% à être pris dans des bagarres collectives contre 8% des filles. Plus souvent agresseurs, les garçons sont aussi plus souvent victimes (Benbenishty et Astor, 2005 ; Royer, 2010). Les filles lorsqu'elles sont impliquées le sont plus comme victimes que comme auteurs sans que pour autant elles soient cantonnées à ce rôle ; elles peuvent aussi être agresseurs (Rubi, 2005). Les modes de victimations diffèrent également en fonction du genre (Olweus et al. 1999, Smith et Sharp, 1994) ; les filles préféreraient le harcèlement indirect et seraient plus nombreuses à être victimes de rumeurs et de médisances (Debarbieux, UNICEF, 2011).

Si ces données permettent de conclure à une violence scolaire largement genrée, elles doivent cependant être complétées par des recherches compréhensives permettant d'identifier ce qui mobilise les élèves, filles et garçons, dans une situation particulière, et qui peut les pousser à réagir violemment.

Partant de l'idée que la violence est présente dans tous les établissements scolaires quel que soit le type de public accueilli (Debarbieux et al., 2003), on peut alors supposer que chaque élève est régulièrement confronté à des situations « insatisfaisantes », c'est-à-dire potentiellement violente (par la contrainte qu'elle exerce sur lui). C'est pourquoi, il nous semble essentiel de comprendre ce qui mobilise l'élève lorsqu'il est confronté à ce type de situation. Comment les filles et les garçons réagissent-ils spontanément ? La réponse évolue-t-elle différemment au cours des différentes années de la scolarité ? Est-elle dépendante du contexte scolaire (type d'établissement) ?

Si de nombreuses recherches s'intéressent spécifiquement à la question du genre à l'école (Courtinat-Camp et Prêteur, 2010 ; Jarlégan, 2009 ; Marry et Mosconi, 2006 ; Zaidman, 1996), peu d'entre elles abordent la question de la violence scolaire à partir du sens que l'élève donne à la situation vécue. C'est pourquoi, l'objet de notre travail est d'étudier les réactions des élèves confrontés à une situation insatisfaisante (potentiellement violente) en fonction du sexe. Cette variable sera associée à celle du niveau de classe et du type d'établissement.

Méthodologie

Participants

Trois mille six cent quatre-vingt-neuf élèves (1845 filles et 1844 garçons) issus de trente-trois établissements scolaires du nord de la France (collèges et lycées) ont participé à l'étude. Les résultats d'une enquête sociale départementale réalisée par l'inspection académique montre une bonne validité écologique de l'échantillon retenu. Parmi ces 33 établissements scolaires, neuf collèges concentrent des difficultés scolaires et sociales et bénéficient d'une classification : parmi eux, tous sont classés en Education Prioritaire ; deux établissements sont classés au titre d'un plan de lutte contre la violence et un collège possède la qualification d'établissement « sensible ». Les élèves interrogés issus de ces structures constituent notre échantillon de sujets scolarisés en milieu considéré institutionnellement comme « difficile ».

Le choix des sujets s'est fait selon une méthode non probabiliste. Il a été guidé par la volonté d'interroger un échantillon représentatif de la population scolaire et non la participation exclusive de classes dites à problèmes par exemple. Un nombre identique de classes par niveau a été respecté. Dans les petites structures (nombre d'élèves inférieur à 400), au minimum une classe par niveau a été interrogée ; dans le cas des plus grosses structures, au minimum deux classes par niveau ont participé à l'étude afin d'obtenir une participation minimale de 20% de la population scolaire de l'établissement. L'étude a été réalisée au cours du 3^{ème} trimestre de l'année scolaire.

La répartition des sujets en fonction du genre et du niveau de classe est représentée par le Tableau 1.

	6ème	5ème	4ème	3ème	2nd	1ère	Tale	CPGE	Bac pro	CAP	BEP
Filles	393	357	422	396	74	64	41	4	31	20	37
Garçons	398	356	367	345	101	82	52	14	33	19	72
Total	842	737	799	804	175	146	94	18	64	39	109

Tableau 1 : Répartition des participants en fonction du genre et du niveau de classe

Instruments

L'ensemble des participants ont complété un questionnaire construit en deux parties. La première partie vise à recueillir les informations relatives au niveau de classe et au sexe. La deuxième partie est composée de six questions à choix multiples (et à réponse unique) dont trois sont des mises en situations concrètes (incidents critiques). Elle vise à situer la réponse de l'élève sur un curriculum composé de quatre étapes construites sur la base du modèle conatif (Bui-Xuân, 1998 ; Joing et al.). L'explication des étapes (ci-après) est illustrée par les réponses possibles à la question suivante : « si quelqu'un t'agresse (te pousse ou te bouscule) ? »

Etape 1 : étape structurale – une réponse émotionnelle

L'élève est inscrit dans cette étape lorsque, confronté à une situation insatisfaisante, donc potentiellement violente (pour lui), sa réponse est émotionnelle, « primaire », instantanée. C'est sa structure c'est-à-dire principalement ses émotions qui organisent sa réponse. Son intériorité étant menaçante, l'élève éprouve un besoin vital d'extériorisation. Il trouve du sens dans l'usage de la force (violence physique ou verbale). La préservation de son être le pousse à réagir violemment. L'élève manifeste donc une réponse « naturelle », mécanique, caractéristique de ce que Wiewiorka (2004) appelle une violence chaude et expressive.

Exemple de réponse caractéristique de cette étape : « tu te défends immédiatement en lui donnant un coup ».

Etape 2 : étape fonctionnelle – une réponse émotionnelle orientée

Dans cette étape la réponse d'un élève confronté à une situation insatisfaisante, est instantanée mais justifiée. Son intériorité étant dérangée, son système de valeurs le pousse à réagir tout en cherchant à montrer qu'il a de bonnes raisons de le faire. Il a donc une idée des raisons qui le poussent à agir avec brutalité. Il s'agit ici de ne pas « perdre la face » face à un agresseur identifié. La réaction « fonctionnelle » est donc émotionnelle mais orientée (elle a une fonction explicite pour l'individu de justification).

Exemple de réponse caractéristique de cette étape : « tu l'insultes et tu lui demandes de ne plus recommencer »

Etape 3 : étape technique – une réponse conforme

Dans cette étape, l'élève s'est interrogé et/ ou a intégré la manière dont réagissent les élèves qui sont en conformité avec les exigences institutionnelles. Sa réponse est conforme à la loi et/ou aux attentes du système. Malgré une intériorité dérangée, l'élève a appris à contrôler ses émotions, à jouer de l'indifférence et/ou à repousser le moment de sa réponse. Celle-ci est donc contrôlée et/ ou conforme aux attentes. C'est l'étape d'une réponse non violente : en ayant intériorisé les attentes institutionnelles, l'élève a confiance en l'institution.

Exemple de réponse caractéristique de cette étape : « Cela t'énervé mais tu ne réagis pas brutalement »

Etape 4 : étape contextuelle – une réponse adaptée et/ou réfléchie

L'élève maîtrise un certain nombre de techniques (de réponses possibles). En fonction de la situation (et de l'analyse qu'il en fera), il choisira la réponse la plus adaptée à la préservation et la progression de son être. Autrement dit, sa réponse est contextualisée voire conceptualisée ; elle est maîtrisée et réfléchie. Confrontée à une situation insatisfaisante, l'élève analyse, réfléchit aux raisons de l'agression éventuelle, évalue l'acceptable de l'inacceptable. Plusieurs possibilités sont alors envisageables : parmi elles, l'indifférence, l'inaction, le recours institutionnel ou encore la menace voire l'agression (défense). L'élève est capable de gérer ses émotions, il y a une distanciation par rapport à la situation.

Exemple de réponse caractéristique de cette étape : « tu t'interroges sur son comportement tout en restant calme ».

Le questionnaire utilisé vise donc à situer l'élève sur ce curriculum conatif composé de 4 étapes.

Résultats

Niveau moyen de réponse et sexe des élèves

Sexe	Niveau de réponse (étape) – tout type d'établissement	Niveau de réponse (étape) – collèges « ordinaires »	Niveau de réponse (étape) – collèges « difficiles »
Filles	2.6630**	2.7259**	2.5778**
Garçons	2.4410*	2.4869*	2.3429*
TOTAL	2.5511	2.6033	2.4677

** Score significativement élevé au seuil $p < .01$

* Score significativement faible au seuil $p < .01$

Tableau 2 : Niveau de réponse moyen des élèves confrontés à une situation insatisfaisante en fonction du sexe et du type d'établissement

Le Tableau 2 présente le niveau de réponse moyen des filles et des garçons en fonction du type d'établissement.

Au seuil $p < .01$, les filles sont caractérisées par une réponse significativement plus élevée¹ que celle des garçons et ce quel que soit le type d'établissement fréquenté. Les filles ont plus tendance à avoir une réponse de type technique, c'est-à-dire conforme aux attentes institutionnelles ($M = 2.6630$). Les garçons se rapprochent plus d'une étape 2 ($M^2 = 2.4410$) dans laquelle la réaction utilise la force pour rétablir un équilibre émotionnel et « sauver sa face » face à une agression identifiée.

Les scores des élèves scolarisés dans un collège ordinaire (sans classification) sont plus élevés ($M = 2.72$ pour les filles et $M = 2.48$ pour les garçons) que ceux des élèves des collèges difficiles ($M = 2.57$ pour les filles et $M = 2.46$ pour les garçons).

Evolution du niveau moyen de réponse au cours de la scolarité secondaire

Niveau de classe	Niveau de réponse (filles)	Niveau de réponse (garçons)
6ème	2.8510**	2.4730
5ème	2.6683	2.4597
4ème	2.5608*	2.4096
3ème	2.5874	2.3673
2nd	2.6836	2.4975
1ère	2.7227	2.4443
Terminale	2.5610	2.6715**
CPGE	(3.4167)**	2.8631**
TOTAL	2.6630	2.4410

** Score significativement élevé au seuil $p < .01$

* Score significativement faible au seuil $p < .01$

() L'échantillon ne présente que quatre filles issues des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)

Tableau 3 : Evolution du niveau de réponse des filles et des garçons au cours de la scolarité

L'analyse de l'évolution des réponses des élèves au cours de la scolarité montre une tendance différente entre les filles et les garçons (Tableau 3).

En ce qui concerne les filles, les résultats montrent qu'au seuil $p < .01$, elles ont un niveau de réponse significativement élevé en 6^{ème} ($M = 2.85$) et significativement bas en 4^{ème} ($M = 2.56$) (Tableau 3). Il y a donc une « régression » du niveau de réponse moyen entre la sixième et la quatrième puis une

¹. Test t de student

². M représente la moyenne

augmentation progressive jusqu'en première (M = 2.72) sans pour autant atteindre le niveau de réponse de sixième. Les résultats montrent donc qu'il y a une tendance initiale en sixième à apporter une réponse conforme aux attentes institutionnelles puis une évolution qui engage les filles vers une réaction de défense plus agressive (étape 2).

Les garçons ont un niveau de réponse moyen relativement stable de la 6^{ème} à la première. Il est ensuite significativement élevé à partir de la terminale (M = 2.67 en terminale et M = 2.86 en classe préparatoire).

Dans les collèges considérés institutionnellement comme « difficiles », la baisse du niveau de réponse moyen des filles s'accroît entre la sixième et la quatrième passant de 2.88 à 2.39 (Tableau 4). L'environnement scolaire semble donc accentuer l'évolution du niveau de réponse, emmenant les filles vers un niveau de réponse identique à ceux des garçons en quatrième (M = 2.39 pour les filles des collèges « difficiles » contre M = 2.40 pour les garçons tout type d'établissement confondu).

Niveau de classe	Niveau de réponse (filles - collège « difficile »)	Niveau de réponse (garçons – collège « difficile »)
6ème	2.8826**	2.4842
5ème	2.4950	2.2558
4ème	2.3939*	2.3428
3ème	2.5256	2.2407
TOTAL	2.5778	2.3429

** Score significativement élevé au seuil $p < .01$

* Score significativement faible au seuil $p < .01$

Tableau 4 : Evolution au cours de la scolarité du niveau de réponse des filles et des garçons issus de collèges considérés institutionnellement comme « difficiles »

Réaction des élèves face à une situation déterminée en fonction du sexe et du niveau de classe

« Si quelqu'un t'agresse (te pousse ou te bouscule) »...

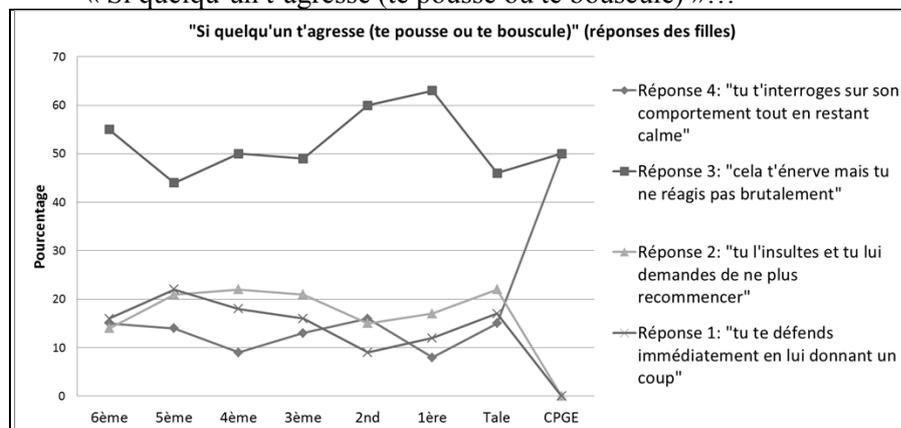


Figure 1 : Réponses des filles à la question « Si quelqu'un t'agresse (te pousse ou te bouscule) »

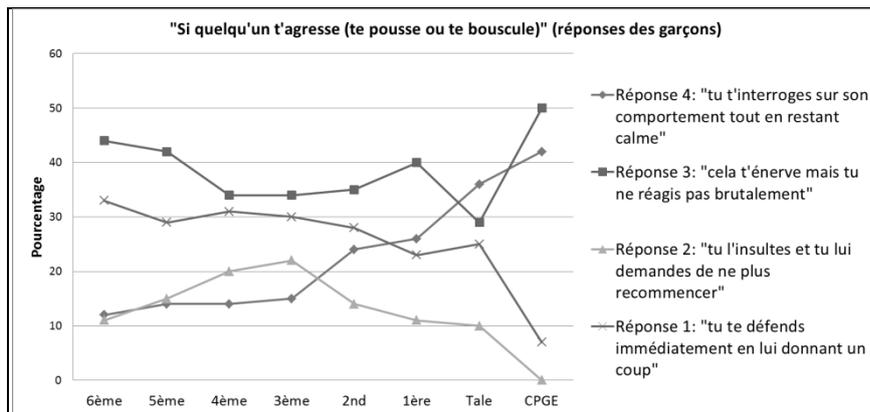


Figure 2 : Réponses des garçons à la question « Si quelqu'un t'agresse (te pousse ou te bouscule) »

Les résultats montrent une différence de comportement (auto-déclaré par les élèves) entre les filles et les garçons (Figures 1 et 2).

Les filles et les garçons disent majoritairement ne pas réagir brutalement (réponse 3 de type technique). Le score à cette réponse est statistiquement élevé, au seuil $p < .01$, tout au long de la scolarité pour les filles et jusqu'en seconde pour les garçons. Par contre, si pour les filles, cette réponse domine largement les autres (choisie par 55% d'entre elles en sixième, 50% en quatrième, 63% en première), il n'en est pas de même pour les garçons qui disent pour environ 30% d'entre eux se défendre immédiatement en donnant un coup (réponse 1). De plus, la réponse 3 (ne réagit pas brutalement) diminue entre la sixième et la troisième au profit de la réponse 2 (insulte l'agresseur et lui demande de ne plus recommencer). Autrement dit, si les filles déclarent majoritairement ne pas réagir brutalement quel que soit le niveau de classe, les garçons adoptent plus largement une réaction de type émotionnel basée sur la force (réponses 1 et 2). Au fur et à mesure de la scolarité, la réponse contextuelle (réflexion avant d'agir, réponse 4) est de plus en plus choisie par les garçons (Figure 2).»

La prédominance chez les filles à adopter une réaction conforme aux attentes institutionnelles (réponse 3) ne doit pas annihiler le fait qu'entre 20 et 40% d'entre elles déclarent réagir violemment à l'agression (réponses 1 et 2 ; Figure 1).

« Si quelqu'un t'insulte ou insulte ta famille »

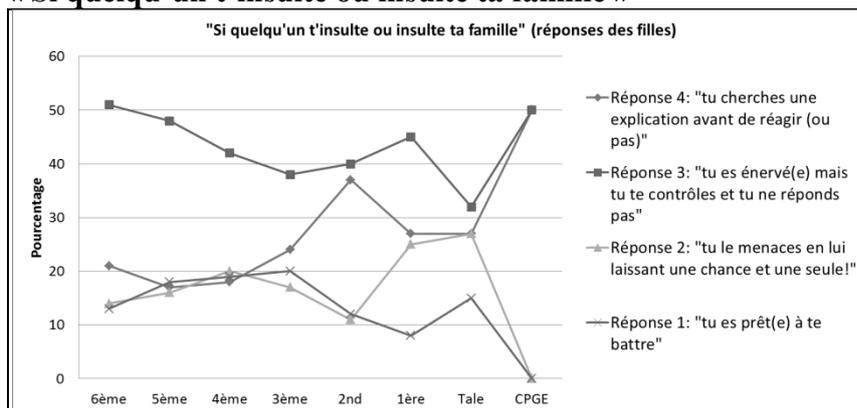


Figure 3 : Réponses des filles à la question « Si quelqu'un t'insulte ou insulte ta famille »

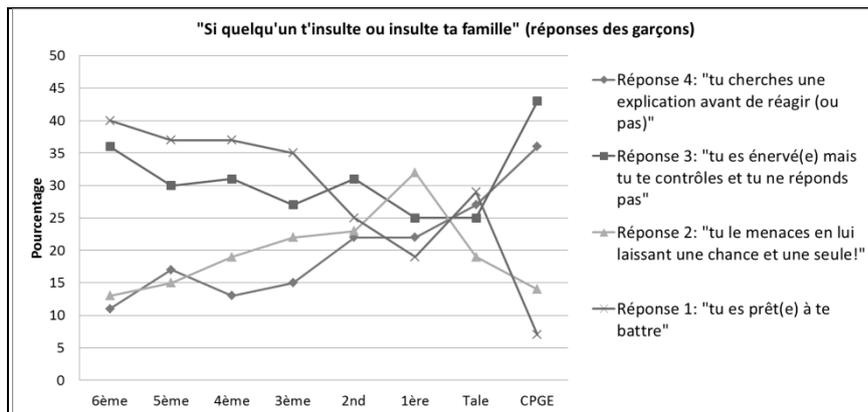


Figure 4 : Réponses des garçons à la question « Si quelqu'un t'insulte ou insulte ta famille »

Les réponses données à la question « si quelqu'un t'insulte ou insulte ta famille » révèlent une nette différence de comportement entre les filles et les garçons (Figures 3 et 4).

Même si les filles sont de moins en moins nombreuses à déclarer qu'elles se contrôlent et ne répondent pas, cette attitude reste néanmoins la plus largement adoptée quel que ce soit le niveau atteint dans la scolarité. Le choix de cette réponse est d'ailleurs significativement élevé par rapport aux autres possibilités de réponses pour les filles jusqu'en première (au seuil $p < .01$).

En ce qui concerne les garçons, la réponse 1 (« prêt à se battre ») domine largement et obtient un score significativement élevé au collège (au seuil $p < .01$).

Ces résultats majoritaires ne doivent pas faire oublier la minorité (peut-être active ?) des filles qui disent avoir recouru à l'agressivité et être prête à se battre (environ 20% au collège) ; au même titre que les garçons qui disent avoir recours, pour environ 30% d'entre eux, au contrôle de leurs émotions et à l'absence de réaction agressive.

Si tu es victime d'une injustice...

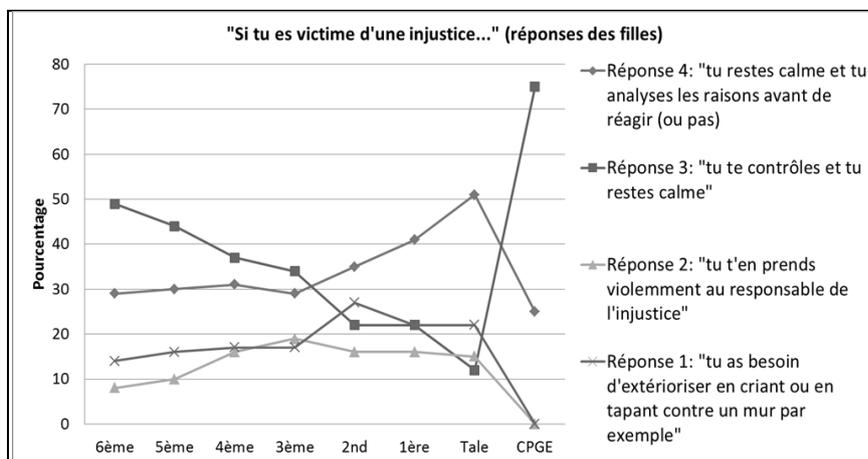


Figure 5 : Réponses des filles à la question « Si tu es victime d'une injustice »

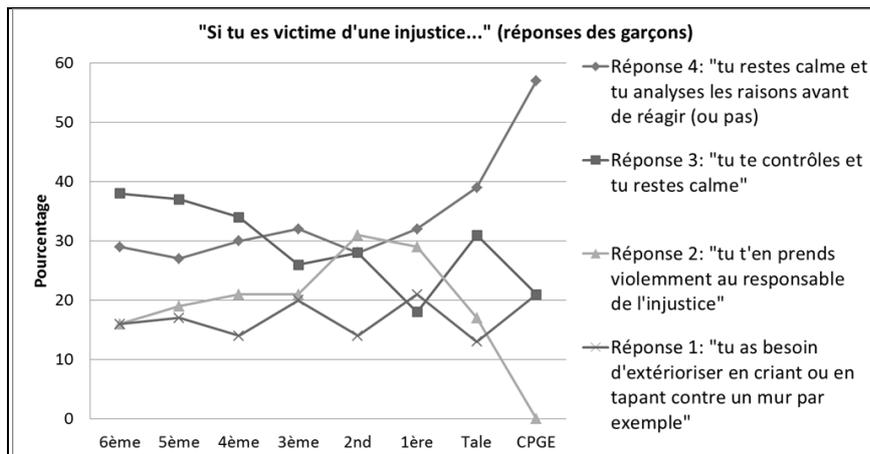


Figure 6 : Réponses des garçons à la question « Si tu es victime d'une injustice »

En cas d'injustice, les filles et les garçons déclarent réagir sensiblement de la même manière. La majorité d'entre eux disent rester calme (réponses 3 et 4). Il convient néanmoins de souligner que le besoin d'extérioriser ou de s'en prendre violemment au responsable de l'injustice (réponses 1 et 2) représente entre 20 et 45% (en fonction du niveau atteint dans la scolarité, cf. Figures 5 et 6) des réponses.

Incident critique n°1 : « une heure de colle pour rien ! » ou cas d'un élève puni injustement

Le cas concret proposé aux élèves est le suivant :

« Au début du cours d'EPS, tu déposes, comme tous les autres élèves de la classe, ton carnet de correspondance sur le banc de la salle de sport. Le cours se déroule normalement. A la fin de celui-ci, le professeur rend les carnets. Le tien n'y est plus... Tu contestes et certifies l'avoir déposé. Le professeur affirme que c'est impossible. Au cours suivant, tu bavardes un peu. Le professeur te rappelle à l'ordre. Tu acceptes la remarque et tu te tais malgré le fait que d'autres élèves bavardent également. Tu écoutes le cours et, peu de temps après, le professeur, énervé par les nombreux bavardages, demande à tous les élèves de la classe de sortir leur carnet de correspondance. Tu lui dis aussitôt que tu ne l'as pas, tu veux lui expliquer les raisons mais il ne veut pas savoir et répond d'un ton énervé et autoritaire: « si tu ne l'as pas, c'est 1 heure de retenue ! » Quelle est ta première réaction, la plus spontanée ?».

Les résultats montrent que les filles et les garçons ne répondent pas de la même manière à cette situation. Les Figures 7 et 8 représentent l'évolution des réponses au cours de la scolarité.

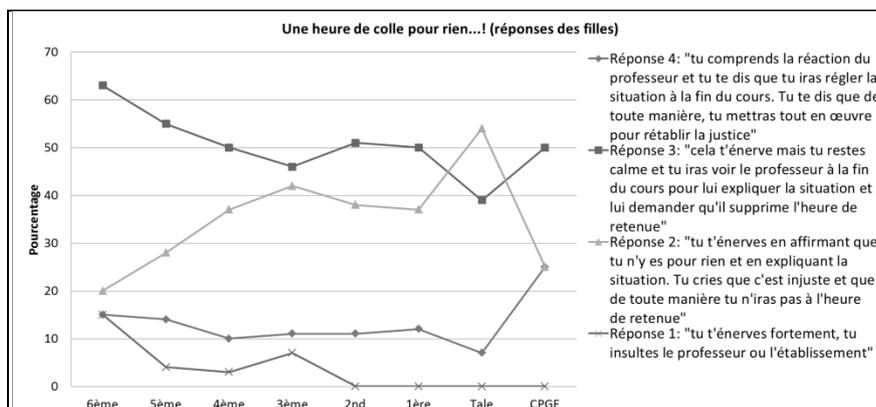


Figure 7 : Réponses des filles à l'incident critique n°1

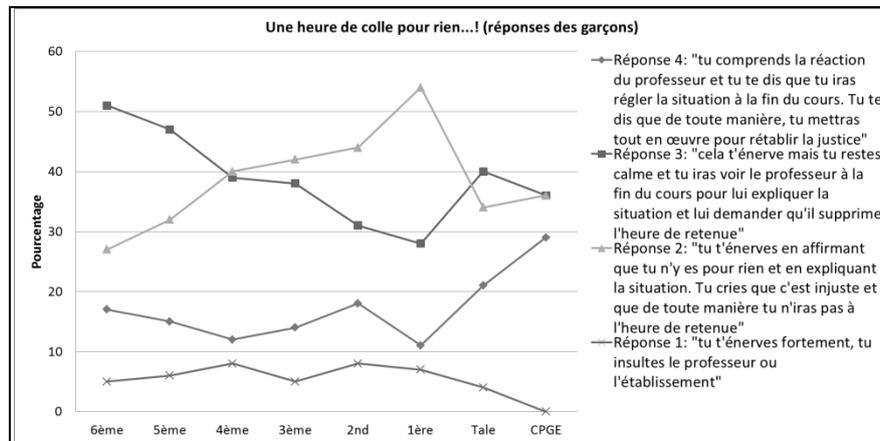


Figure 8 : Réponses des garçons à l'incident critique n°1

Les filles ont tendance à se conformer aux attentes institutionnelles puisqu'elles déclarent rester calme et envisager de rencontrer l'enseignant à la fin du cours pour régler le problème (réponse caractéristique de l'étape 3). Le nombre obtenu pour cette réponse est significativement élevé jusqu'en classe de première (au seuil $p < .1$). Il convient néanmoins de souligner que les filles sont de moins en moins nombreuses au collège à envisager ce comportement ; cette baisse se faisant alors au profit de la réponse caractéristique de l'étape 2 (elles s'énervent fortement devant l'enseignant et le groupe classe).

En sixième et cinquième, les garçons déclarent majoritairement rester calme et envisager la rencontre avec l'enseignant à la fin du cours pour lui expliquer la situation (réponse 3 en conformité avec l'institution) (nombre de réponses significativement élevé au seuil $p < .01$). Cette significativité dans les résultats change à partir de la classe de quatrième au profit de la réponse de type 2 (l'élève s'énervé fortement et se place en opposition en refusant ouvertement la sanction proposée par l'enseignant). Il y a donc une sorte de « régression » dans le contrôle émotionnel et la manière de réagir chez les garçons. La tendance s'inverse à nouveau en terminale avec un score significatif pour la réponse plus « technique » (réponse 3 : l'élève reste calme et va voir le professeur à la fin du cours pour lui expliquer la situation).

Incident critique n°2 : agression d'un pair, bousculade et jet de sac

Le cas concret proposé aux élèves est le suivant :

« Tu as passé une récréation agréable avec tes camarades ; malheureusement, la sonnerie retentit ce qui signifie que les cours vont reprendre. Tu te diriges vers l'escalier car ta salle se situe au 2ème étage. Comme à chaque intercour, il y a beaucoup d'élèves et de bruits, il est difficile d'avancer. Tu réussis malgré tout à papoter avec un camarade quand soudain quelqu'un attrape violemment ton sac par derrière et le jette quelques marches plus bas. Le responsable rit avec ses camarades et s'en va en courant. Quelle est ta réaction ? »

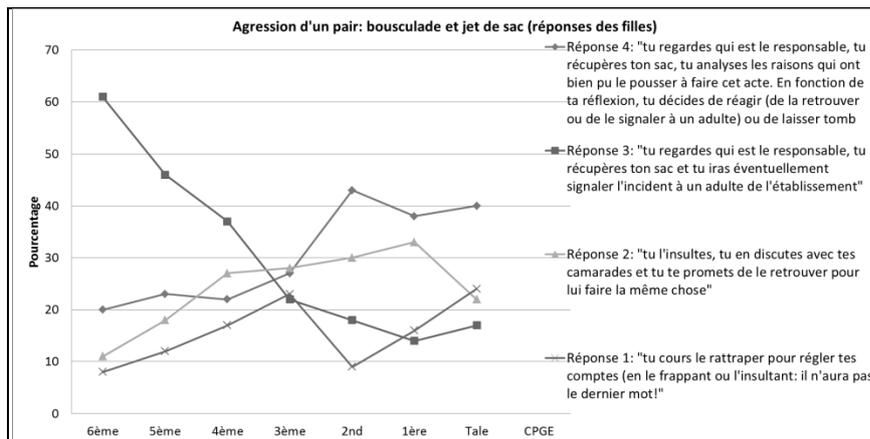


Figure 9 : Réponses des filles à l'incident critique n°2

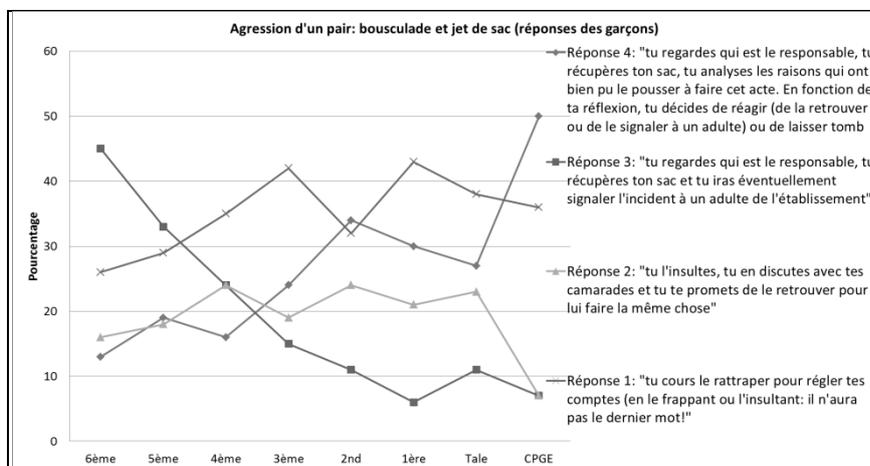


Figure 10 : Réponses des garçons à l'incident critique n°2

Un point de convergence entre les réponses des filles et des garçons est à souligner. Les résultats montrent en effet que les élèves, filles ou garçons envisagent de moins en moins la possibilité de signaler l'incident à un adulte de l'établissement (réponse 3) (Figures 9 et 10). 61% des filles envisagent cette solution en sixième ; elles ne sont plus que 34% en quatrième et 14% en première. Jusqu'en quatrième, ce score reste significativement élevé par rapport aux autres réponses pour les filles (au seuil $p < .01$). En ce qui concerne les garçons, le choix de signaler l'incident à un adulte est significativement important en sixième et en cinquième (au seuil $p < .01$) ; à partir de la quatrième, c'est la réponse caractéristique de l'étape 1 qui est significativement élevée (l'élève court rattraper le responsable pour régler ses comptes).

Autrement dit, si une majorité d'élèves au début du collège ont confiance dans l'institution et dans sa capacité à réagir, ils changent ensuite de comportement pour faire la justice eux-mêmes (de manière plutôt directe et rapide pour les garçons ; les filles ont, pour leur part, plutôt tendance à prendre le temps de la discussion et/ ou de la réflexion pour réagir a posteriori : réponses caractéristiques de l'étape 2 et 4).

Incident critique n°3 : « obligé de le supporter ! » ou cas d'un élève subissant un manque de tables

Le cas concret proposé aux élèves est le suivant :

« Une partie des salles de cours de ton établissement sont indisponibles. De ce fait, le 1er cours de la journée a lieu dans un préfabriqué installé temporairement. A l'intérieur, il fait froid et la salle est assez petite. Les chaises sont empilées au fond de la classe. Chacun est donc chargé

d'aller en chercher une et de s'installer à une table (tables individuelles : il n'y a qu'une place assise par table). Tu es le dernier à prendre une chaise et, en voulant t'installer à une table, tu te rends compte qu'elles sont toutes déjà prises. Le professeur te demande alors de t'asseoir à côté d'un élève que tu n'apprécies pas et de partager la table avec lui. Que fais-tu ? »

La situation proposée renvoie à une défaillance institutionnelle. Les résultats montrent que les élèves, filles ou garçons, acceptent très aisément ce type de situation. Les élèves déclarant accepter la situation (réponse 3) sont en effet en nombre significativement important (au seuil $p < .01$) quel que ce soit leur sexe et leur niveau de classe.

Les Figures 11 et 12 représentent le taux et l'évolution des réponses au cours de la scolarité pour cet incident.

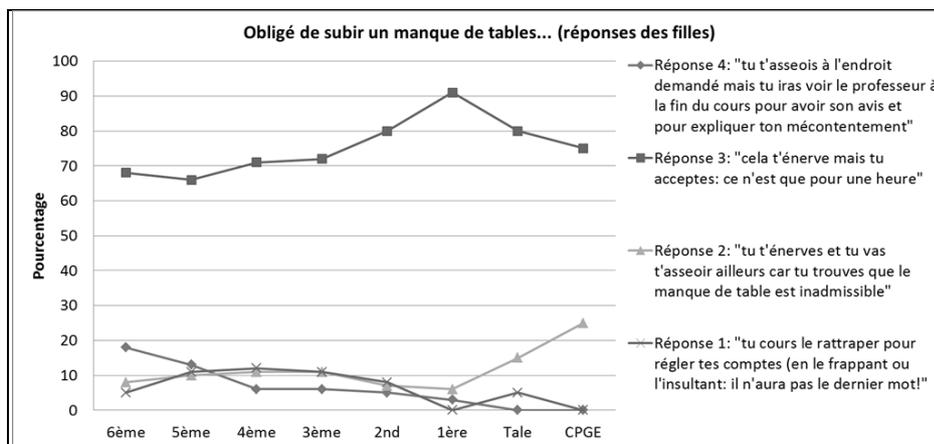


Figure 11 : Réponses des filles à l'incident critique n°3

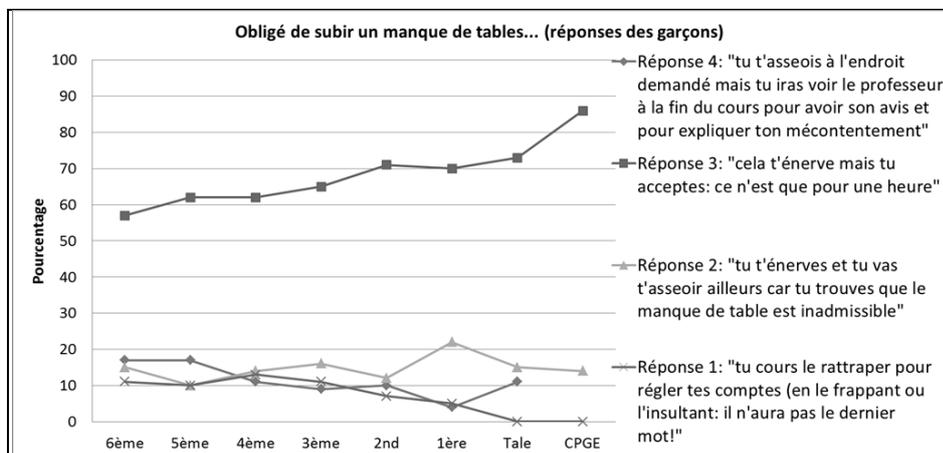


Figure 12 : Réponses des garçons à l'incident critique n°3

Discussion

Des réactions de moins en moins conformes aux exigences institutionnelles au fil de la scolarité, que ce soit pour les garçons comme pour les filles

Les résultats montrent que globalement les élèves adoptent une réaction qui s'éloigne des attentes institutionnelles. Si le niveau de réponse des garçons est plus constant que celui des filles, ils déclarent pour autant utiliser de moins en moins une réaction de contrôle émotionnel, d'inaction ou de signalement (étape 3 technique). Quant aux filles, même si elles ont tendance à réagir aux situations

calmement, les résultats montrent qu'au collège, leur réaction est de plus en plus orientée vers une réponse de type émotionnel dans laquelle il s'agit de régler le conflit rapidement, parfois avec brutalité.

Cette évolution s'accroît en milieu considéré institutionnellement comme difficile ; le fait que les modèles de masculinité soient valorisés dans ces contextes scolaires (Kherroubi et Rochex, 2004) peut permettre d'expliquer cette tendance. De même, les « crispations virilistes » (Welzer-Lang, 2002) rencontrés par les jeunes de milieu populaire peuvent servir l'explication. Dans ces milieux, les garçons cherchent à asseoir leur identité masculine qui est souvent mise à mal par les difficultés multiples qu'ils rencontrent (chômage, racisme) (Duru-Bellat, 2010). Enfin, la féminité peut également être mise à mal dans ces établissements considérés comme difficiles. Il arrive que certaines filles renoncent à affirmer leur féminité et préfèrent adopter une identité plus masculine (Rubi, 2005) (le niveau de réponses des filles de quatrième scolarisées en milieu considéré institutionnellement comme « difficile » atteint un score identique à celui des garçons de quatrième...).

Les résultats révèlent alors une sorte de « régression » (par rapport au modèle de référence proposé) dans le niveau de réponse des élèves. Il semblerait en effet que les élèves aient de moins en moins la volonté d'en référer à l'institution. L'analyse des réponses données au premier incident critique (bousculade d'un pair et jet de sac) est extrêmement révélatrice : la réponse 3 qui consiste à en référer à un adulte de l'établissement est de moins en moins choisie par les élèves (régression quasi-linéaire tout au long de la scolarité secondaire). Cette possibilité de réponse semble perdre progressivement du sens aux yeux des élèves.

Se pose alors la question des raisons de cette perte de confiance envers l'institution... Doit-on y voir la manifestation du processus de socialisation juvénile dans laquelle il vaut mieux mettre le règlement intérieur entre parenthèse et montrer, à l'autre (et aux autres), que l'on sait se faire respecter pour « sauver la face » envers et contre tous? Ou doit-on interroger l'efficacité de l'institution dans sa capacité à gérer et prendre en charge les incidents ?...

Un rapport aux situations différent en fonction du sexe

Confrontés à une situation insatisfaisante en milieu scolaire, les filles et les garçons ont tendance à réagir différemment.

D'une manière générale, les filles semblent plus orientées vers le respect des normes scolaires en proposant des réponses conformes aux attentes institutionnelles. Même si la situation est dérangeante, elles déclarent pour la plupart rester calmes. Ce résultat rejoint certains travaux en sociologie et en psychologie qui montrent que les filles investissent mieux l'espace scolaire que les garçons (Courtinat-Camp et Prêteur, 2010 ; Withney et al., 2010). En manifestant également plus d'empathie (Zahn-Waxler et Polanichka, 2004), en étant plus sensibles aux effets de leurs actes sur autrui (Cross et al., 2011) et/ ou en adoptant des stratégies plus « discrètes » (Depoilly, 2012), les réactions des filles sont moins violentes et plus conformes aux attentes sociales et institutionnelles.

Cependant, une proportion non négligeable de filles (de 20% à 50% en fonction de la situation et du niveau de classe) déclare réagir de manière brutale (étapes 1 et 2). En cas de situation insatisfaisante (potentiellement violente), la violence des filles n'est donc pas si marginale et doit être considérée...

Les garçons se distinguent des filles en adoptant plus largement des réactions émotionnelles basées sur la force, la violence physique et/ ou verbale. Leur réaction est souvent viriliste ; ils déclarent réagir et régler leurs comptes rapidement. S'ils sont souvent moins en réussite sur le plan scolaire que les filles (Caspard, 2007), on peut supposer que ce virilisme sert d'identité refuge ; l'agressivité et la brutalité pouvant alors devenir des traits identitaires prestigieux (Chaponnière et Chaponnière, 2006).

Les résultats montrent que le niveau de réponse augmente significativement pour les garçons à partir de la terminale... et peu avant. Ce résultat peut confirmer l'idée « d'immatunité » des garçons qui entraîne un manque d'attention aux autres et une difficulté à se plier aux règles collectives (Mosconi, 2006). Derrière cette immaturité, certains garçons s'orienteraient alors spontanément vers une extériorisation de la violence et imposeraient aux autres (enseignants et autres élèves) un rapport de force à leur avantage.

Il convient enfin de souligner que ces différences de réaction entre les filles et les garçons s'exercent essentiellement lorsqu'il s'agit d'une situation insatisfaisante mettant en scène plusieurs élèves. Lorsqu'il s'agit d'une insatisfaction provenant du fonctionnement institutionnel (injustice ; défaillance institutionnelle liée à un manque de tables), les élèves, filles et garçons, réagissent globalement de la même manière et adoptent une attitude plus conforme aux attentes institutionnelles en acceptant plus volontiers la situation. Il semble donc que les violences entre élèves soient vécues plus difficilement par les élèves, notamment les garçons, que les « violences » émanant de l'institution. Ce résultat nous invite à réfléchir quant à la priorité des actions préventives en matière de violence à l'école...

Conclusion

L'objet de la présente étude était d'examiner la réponse des élèves lorsqu'ils sont confrontés à une situation insatisfaisante (agression d'un pair, injustice, défaillance institutionnelle, etc.). L'enjeu était de comprendre les mobiles d'agir des élèves, filles et garçons, lorsqu'ils sont confrontés à ce type de situation. Nous avons cherché à étudier non seulement l'influence du sexe sur les réactions des élèves mais également celle du niveau de classe ou encore celle du type d'établissement. Même s'il convient d'être précautionneux par rapport aux résultats obtenus (il s'agit de comportements auto-déclarés), les résultats confirment une relative « fracture sexuée » (Auduc, 2007) en ce qui concerne les réactions des élèves. Pour une même situation vécue en milieu scolaire, les réponses des élèves semblent en effet orientées par l'adoption des rôles de sexe. Pour autant, les élèves sont loin d'être cantonnés à leurs stéréotypes de genre. Il est notamment étonnant de remarquer que certaines situations, pourtant dérangeantes, sont facilement acceptées des élèves, filles et garçons ; c'est le cas par exemple des défaillances institutionnelles. Néanmoins, les résultats permettent d'affirmer que les élèves, filles et garçons construisent tout au long de leur parcours scolaire un rapport aux situations différent. La connaissance de ces différences peut permettre d'expliquer certaines données éducatives et expliquer pourquoi par exemple la majorité des sanctions (environ 80% des retenues et exclusions au collège) concerneraient les garçons (Ayrat, 2011).

Bibliographie

- Auduc, J.L. (2007). Filles et garçons dans le système pédagogique: une fracture sexuée, *Le café pédagogique*, (<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/130307fillesetgarconssysteducfr.aspx>)
- Benbenisthy, R., & Astor, R.A.(2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. New York: Oxford University Press.
- Bui-Xuân, G. (1998). *Le corps mobilisé*. HDR : Université de Montpellier 1.
- Caspar, P. (2007). A quoi tient la supériorité des filles ? Contribution à l'analyse historique d'un problème, *Histoire de l'éducation*, 115-116, 81-148.
- Chaponnière, C., & Chaponnière, M. (2006). *La mixité. Des hommes et des femmes*. Paris : Infolio Editions.
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2010). Expérience scolaire à l'adolescence : quelles différences entre les filles et les garçons ? In V. Rouyer, S. Croity-Beltz & Y. Prêteur (Eds), *Genre et Socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 99-113). Toulouse : Erès.
- Cross, C.P., Copping, L.T., & Campbell, A. (2011). Sex differences in impulsivity: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 137, 97-130.
- Debarbieux, E., Montoya, Y., Blaya, C., Dagorn, J., & Rubi, S. (2003). *Micro-violences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges*. Rapport au Ministère de l'Education Nationale.
- Debarbieux, E. (2011). *A l'école des enfants heureux... Enfin Presque*. UNICEF.
- Depoilly, S. (2012). Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manière d'être et de faire des élèves de milieux populaires, *Revue Française de Pédagogie*, 179, 17-28.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves, *Revue de l'OFCE*, 114, 197-212.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S.F. (1999). *Blueprints for Violence Prevention, Book Nine: Bullying Prevention Program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Jarlégan, A. (2009). De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation, *Recherches et Educations*, 2, 11-21.
- Joing, I., Mikulovic, J., & Bui-Xuân, G. (2011). Une approche conative de la violence en milieu scolaire: une perspective singulière et éclairante sur les problématiques qui touchent l'école, *Les Cahiers du Cerfee*, 29, 129-162.

- Kherroubi, M., & Rochex, J.Y (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France, 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses et interprétations, *Revue Française de Pédagogie*, 146, 115-190.
- Marry, C., & Mosconi, N. (2006). Genre et Education. In J. Beillerot & N. Mosconi (Eds), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 443-455). Paris : Dunod.
- Mosconi, N. (2006). La mixité : éducation à l'égalité ? *Les Temps Modernes*, 637-638-639, 175-197.
- Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011 (2011), *Note d'Information*, 11.14, MENJVA – DEPP.
- Royer, E. (2010). *Leçons d'Eléphant à l'usage des garçons*. Québec: Ecole et comportement.
- Rubi, S. (2005). Les crapuleuses. *Délinquance et déviance des filles de quartiers populaires*. Paris : PUF.
- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Welzer-Lang, D. (2002). Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France. *VEI Enjeux*, 128, 10-32.
- Whitney, S.D, Renner, L.M., & Herrenkohl, T.I. (2010). Gender differences in risk/ protection profiles for low academic performance. *Journal of Community Psychology*, 38, 435-455.
- Wieviorka, M. (2004). *La violence*. Paris: Editions Balland.
- Youth Risk Behavior Survey (1995). United States: Vermont Department of Health.
- Zahn-Waxler C., & Polanichka, N. (2004). All things interpersonal: socialization and female aggression. In M. Putallaz, & K.L. Bierman (Eds.), *Aggression, antisocial behavior and violence among girls: A developmental perspective* (pp. 48-68). New York: Guilford.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan