

## ETUDE EVALUATIVE

### DES ACTIONS EDUCATIVES EN COLLEGES

#### « PREVENTION CITYOENNETE »

*Promotion des droits des femmes, de l'égalité des chances et du respect entre filles et garçons*

### CAHIER I

**Introduction**  
**Méthodologie**  
**Contexte**  
**Problématique**



DÉLÉGATION RÉGIONALE

AUX DROITS DES FEMMES

ET À L'ÉGALITÉ PACA



**CONSEIL  
GENERAL**  
BOUCHES-DU-RHÔNE



# SOMMAIRE

|                                                                                                                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ETUDE EVALUATIVE</b>                                                                                                                                        | <b>1</b>  |
| <b>CAHIER I</b>                                                                                                                                                | <b>1</b>  |
| INTRODUCTION                                                                                                                                                   | 1         |
| MÉTHODOLOGIE                                                                                                                                                   | 1         |
| CONTEXTE                                                                                                                                                       | 1         |
| PROBLÉMATIQUE                                                                                                                                                  | 1         |
| <b>SOMMAIRE</b>                                                                                                                                                | <b>3</b>  |
| <b>INTRODUCTION</b>                                                                                                                                            | <b>7</b>  |
| <b>I. RAPPEL</b>                                                                                                                                               | <b>7</b>  |
| A. OBJECTIF                                                                                                                                                    | 7         |
| B. MÉTHODOLOGIE                                                                                                                                                | 7         |
| <b>II. LE CONTEXTE DES ACTIONS</b>                                                                                                                             | <b>9</b>  |
| <b>III. LE CONTEXTE DU DISPOSITIF</b>                                                                                                                          | <b>11</b> |
| A. LA MISE EN PLACE DU SOLCE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES AVEC LEQUEL ET PAR RAPPORT AUQUEL LE DISPOSITIF PRÉVENTION/CITOYENNETÉ DEVRA SE PHASER. | 11        |
| B. LA REFONDATION DE L'ASE ET L'INJONCTION À DÉVELOPPER AUTOUR DE LA PROCÉDURE DE SIGNALEMENT DES ACTIONS DE PRÉVENTION.                                       | 12        |
| <b>IV. A QUI S'ADRESSENT CES ACTIONS ? QUI EST LE PUBLIC DES ACTIONS ?</b>                                                                                     | <b>13</b> |
| A. DES INDIVIDUS EN CONSTRUCTION.                                                                                                                              | 13        |
| B. UNE POPULATION ADOLESCENTE.                                                                                                                                 | 16        |

|    |                                                                                                        |           |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. | LEUR ÂGE...                                                                                            | 16        |
| 2. | LE TERRITOIRE DANS LEQUEL CES PERSONNES BÉNÉFICIENT DE CES ACTIONS<br><i>PRÉVENTION/CITOYENNETÉ...</i> | 16        |
| 3. | L'INTÉRÊT QU'ILS PORTENT À CE QUE SONT LES RELATIONS ENTRE FILLES ET<br>GARÇONS...                     | 17        |
| 4. | LE SENTIMENT D'ÊTRE CONCERNÉ QU'ILS NOURRISSENT...                                                     | 17        |
| 5. | LEUR EXPÉRIENCE DES VIOLENCES...                                                                       | 18        |
| 6. | DANS QUEL CONTEXTE ONT-ILS FAIT L'EXPÉRIENCE DE CES VIOLENCES...                                       | 19        |
|    | <b>EN SYNTHÈSE...</b>                                                                                  | <b>19</b> |

## **PROPÉDEUTIQUE : DIFFÉRENCE DE SEXE ET DIFFÉRENCE DE GENRE** 21

## **ETUDE EVALUATIVE** 23

## **CAHIER II** 23

### **DE LA CONSTRUCTION DE L'AUTRE À CELLE DE SOI : DES ACTIONS QUI AGISSENT SUR LA CONSTRUCTION DES GENRES** 23

### **DE LA CONSTRUCTION DE L'AUTRE À CELLE DE SOI : DES ACTIONS QUI AGISSENT SUR LA CONSTRUCTION DES GENRES** 26

## **INTRODUCTION** 26

### **RAPPEL** 26

### **PRINCIPE MÉTHODOLOGIQUE** 26

### **CADRAGE** 26

## **I. AGIR SUR LA PRODUCTION DE LA DIFFÉRENCE DE GENRE** 29

## **II. AGIR SUR LES ARRANGEMENTS SOCIAUX QUE RECOUVRENT LA DIFFÉRENCE DE SEXE.** 32

## **III. AGIR EN SITUATION SUR LA RITUALISATION DES GENRES.** 34

### **A. AGIR SUR LA MANIÈRE DONT LES INDIVIDUS PRODUISENT LES RAPPORTS SOCIAUX DE GENRE EN TANT QUE RÉALITÉS SOCIALES.** 35

### **B. AGIR SUR LES FAÇADES DE RÔLES QUE LES INDIVIDUS ADOPTENT.** 37

### **C. ÊTRE UN GARÇON OU UNE FILLE COMME ACTIVITÉ SOCIALE ET COMMENT AGIR SUR CETTE ACTIVITÉ** 39

|                                                                 |                                                                                                          |           |
|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>D.</b>                                                       | <b>LA SÉPARATION FILLE/GARÇON ET LES ÉQUIPES DE REPRÉSENTATIONS.</b>                                     | <b>41</b> |
| <b>ETUDE EVALUATIVE</b>                                         |                                                                                                          | <b>44</b> |
| <b>CAHIER III</b>                                               |                                                                                                          | <b>44</b> |
|                                                                 | <b>LES ACTIONS ET LE DISPOSITIF</b>                                                                      | <b>44</b> |
|                                                                 | <b>IMPACTS, LIMITES ET PRÉCONISATIONS</b>                                                                | <b>44</b> |
| <b>SOMMAIRE</b>                                                 |                                                                                                          | <b>46</b> |
| <b>INTRODUCTION</b>                                             |                                                                                                          | <b>48</b> |
| <b>I. DES ECUEILS DÉFIÉS PAR LES ACTIONS</b>                    |                                                                                                          | <b>49</b> |
| 1.                                                              | L'IMPACT SUR LES ARRANGEMENTS SOCIAUX DE SEXES SOLIDEMENT ANCRÉS                                         | 49        |
| 2.                                                              | UN APPORT SUR LES FONDAMENTAUX RÉGISSANT LES COMPORTEMENTS SOCIAUX DE GENRE                              | 50        |
| 3.                                                              | UN IMPACT SUR LA RÉGULATION DES RAPPORTS SOCIAUX DE GENRE : LA PRÉVENTION PLUTÔT QUE LA RÉPRESSION       | 50        |
| <b>II. IMPACTS DES ACTIONS, LIMITES ET LES PRECONISATIONS</b>   |                                                                                                          | <b>52</b> |
| <b>A.</b>                                                       | <b>LA CRÉATION D'ESPACES DE DIALOGUE</b>                                                                 | <b>52</b> |
| 1.                                                              | LES MOYENS                                                                                               | 52        |
| 2.                                                              | LES LIMITES                                                                                              | 53        |
| 3.                                                              | LES PRÉCONISATIONS                                                                                       | 53        |
| <b>B.</b>                                                       | <b>L'ACCÈS À DES OUTILS COGNITIFS ET PRATIQUES</b>                                                       | <b>54</b> |
| 1.                                                              | LES MOYENS                                                                                               | 54        |
| 2.                                                              | LES LIMITES                                                                                              | 59        |
| 3.                                                              | LES PRÉCONISATIONS                                                                                       | 64        |
| <b>C.</b>                                                       | <b>L'ENTRAÎNEMENT AU JEU SOCIAL</b>                                                                      | <b>66</b> |
| 1.                                                              | LES MOYENS                                                                                               | 66        |
| 2.                                                              | LES FREINS                                                                                               | 68        |
| 3.                                                              | LES PRÉCONISATIONS                                                                                       | 70        |
| <b>CONCLUSION</b>                                               |                                                                                                          | <b>72</b> |
| <b>II. IMPACTS DU DISPOSITIF, LIMITES ET LES PRECONISATIONS</b> |                                                                                                          | <b>73</b> |
| <b>A.</b>                                                       | <b>LES POINTS POSITIFS DU DISPOSITIF</b>                                                                 | <b>73</b> |
| 1.                                                              | FAIRE CONNAÎTRE AUX ADOLESCENTS LES ASSOCIATIONS ET METTRE LES ASSOCIATIONS EN CONTACT AVEC CES DERNIERS | 73        |
| 2.                                                              | UN DISPOSITIF AGISSANT À UN ÂGE PERTINENT : L'ADOLESCENCE                                                | 73        |

|                              |                                                                                                                     |           |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.                           | UN DISPOSITIF AGISSANT DANS UN LIEU PERTINENT : LE COLLÈGE                                                          | 73        |
| 4.                           | UN DISPOSITIF PRODUISANT DE LA MÉDIATION                                                                            | 74        |
| <b>B.</b>                    | <b>LES LIMITES</b>                                                                                                  | <b>75</b> |
| 1.                           | UN DISPOSITIF QUI N’A PAS DE PLACE DANS LE PROGRAMME SCOLAIRE                                                       | 75        |
| 2.                           | UN DISPOSITIF CIBLÉ SUR LES COLLÈGES ZEP, MAIS SUR QUEL FONDEMENT ?                                                 | 75        |
| 3.                           | LE DISPOSITIF <i>PRÉVENTION/CITOYENNETÉ</i> , UN ÉLECTRON LIBRE PARMİ TANT D’AUTRES                                 | 75        |
| <b>C.</b>                    | <b>LES PRÉCONISATIONS</b>                                                                                           | <b>77</b> |
| 1.                           | UN « JEU DE PISTE » SUR TROIS ANS                                                                                   | 77        |
| 2.                           | DES INTERVENTIONS EN DEHORS DE LA CLASSE                                                                            | 77        |
| 3.                           | MUTUALISER, COORDONNER ET AJUSTER LES ACTIONS MENÉES SUR LES RAPPORTS SOCIAUX DE GENRES                             | 77        |
| 4.                           | UN DISPOSITIF À ASSOCIER AU DOMAINE DE LA PROTECTION DE L’ENFANCE                                                   | 78        |
| <b>IV. QUESTIONS ANNEXES</b> |                                                                                                                     | <b>79</b> |
| 1.                           | SUR L’ÉVENTUALITÉ D’HYPER-TERRITORIALISER LES ACTIONS DÉVELOPPÉES DANS LE PROGRAMME <i>PRÉVENTION/CITOYENNETÉ</i> . | 79        |
| 2.                           | LE SEXE, ÊTRE UN GARÇON OU UNE FILE, DÉTERMINE-T-IL NOS RAPPORTS SOCIAUX ?                                          | 80        |
| 3.                           | SUR L’ETHNICITÉ, LA TRADITION ET LA COUTUME COMME DÉTERMINISMES DE NOS RAPPORTS SOCIAUX.                            | 80        |
| 4.                           | SUR LES VIOLENCES SEXUELLES ET LES CONFLITS DE GENRE                                                                | 80        |
| 5.                           | SUR LES RAPPORTS SOCIAUX DE GENRE ET LA QUESTION DE SANTÉ PUBLIQUE                                                  | 80        |
| 6.                           | SUR LE SUIVI PRÉCOCE                                                                                                | 81        |

# INTRODUCTION

## I. RAPPEL

Cette étude menée par Transverscité est issue d'une commande de la Direction Régionale aux Droits des Femmes et du Conseil Général des Bouches du Rhône. Elle porte sur le dispositif d'actions éducatives « *Prévention et Citoyenneté : Promotion des droits des femmes, de l'égalité des chances et du respect entre filles et garçons* »<sup>1</sup>.

## A. OBJECTIF

Cette étude consiste en l'évaluation de ces actions menées durant le premier semestre 2006 dans les collèges des Bouches du Rhône. Elle a pour objectif de révéler dans quelle mesure les *Actions Prévention/Citoyenneté* agissent et comment elles agissent.

## B. METHODOLOGIE

Pour la réalisation de cette étude, l'équipe de Transverscité propose une méthodologie combinant une approche qualitative et quantitative d'une part et une approche collective (questionnaires, réunions et observations) et individuelle (entretiens) d'autre part.

Trois outils méthodologiques issus des sciences sociales ont été utilisés :

- **L'entretien semi-directif individuel** approfondi : l'entretien est mené à l'aide d'un guide de questions ouvertes qui constituent une trame souple. Ces entretiens font l'objet d'une analyse de contenu et viennent compléter et affiner les données quantitatives. :
  - une série d'entretiens ont été menés auprès de 6 collégiens (sur la base de deux entretiens par personne – 3 filles et 3 garçons- rencontrés en deux temps : au début et à la fin de l'action)
  - une autre série de 5 entretiens (relatives aux 5 actions) ont été menés auprès des personnes référentes et intervenantes.
- **L'observation** destinée à recueillir des données empiriques sur les catégories discursives, les valeurs et les représentations, les pratiques et les actes par lesquels les collégiens construisent et mettent en scène, les rapports sociaux de sexe.
- **L'étude quantitative par questionnaires** permettra d'établir un état des lieux sur le déroulement des actions ( fonctionnements / disfonctionnements et leurs impacts. Une analyse par territoire (ZEP et hors ZEP) et par sexe (autant de questionnaires administrés auprès des filles et des garçons) a été effectuée. L'étude quantitative repose sur le traitement et l'analyse de questionnaires auto-administrés auprès des collégiens (3570), de leurs professeurs et ou référents concernés par le dispositif et des intervenants. Les résultats de cette étude se fondent sur environ 10% de la population interrogée.

---

<sup>1</sup> Les actions évaluées sont : « Des clichés à la réalité », association ADEJ ; « Intervention thématique : Sexualité - prévention - rapports sociaux de sexe », MFPP ; Théâtre forum, MFPP : « Rapports sociaux de sexe », « Silence, ils s'aiment », « Violence », « Les violences scolaires » ; Création d'un modèle de théâtre forum, MFPP ; « Deux ou trois choses que je sais d'elles et eux », Kartoffeln ; « Sexist'thème », SOS Femmes.

| ACTIONS                                                                               | QUESTIONNAIRES                                                                                                                                         | TRAITES                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
|                                                                                       | Collèges ZEP                                                                                                                                           | Collèges Non ZEP                            |
| « Des clichés à la réalité », association ADEJ                                        | Arenc (4), Barnier (4)<br>Clair Soleil (4), Ferry (4)<br>Quinet (4), Robespierre (4)                                                                   | Campra (24)                                 |
| Sous Total : 48                                                                       | 24                                                                                                                                                     | 24                                          |
| « Intervention thématique : Sexualité - prévention - rapports sociaux de sexe », MFPP | Fernand Léger (4)<br>Arenc (2), Clair Soleil (4)<br>Moulin (2), Quinet (4)<br>Rolland (2), Villon (2)<br>Wallon (2), Fabre (2)                         | Ferrandi (24)                               |
| Sous Total : 48                                                                       | 24                                                                                                                                                     | 24                                          |
| Théâtre forum, MFPP « Rapports sociaux de sexe »                                      | Barnier (4), Claudel (2)<br>Belle de Mai (4)<br>Estaque (2), Giono (2)<br>Renoir (2), Rolland (2)<br>Vallon des pins (2)<br>Vieux Port (2), Villon (2) | R. Morel (8)<br>Ubelka (8)<br>Chartreux (8) |
| Sous Total : 48                                                                       | 24                                                                                                                                                     | 24                                          |
| Théâtre forum, MFPP, « Silence, ils s'aiment »                                        | Arenc (16), Barnier (16)<br>Triolet (16)                                                                                                               |                                             |
| Sous Total : 48                                                                       | 48                                                                                                                                                     |                                             |
| Théâtre forum, MFPP, « Violence »                                                     | Belle de Mai (24)                                                                                                                                      |                                             |
| Sous Total : 48                                                                       | 24                                                                                                                                                     |                                             |
| Théâtre forum, MFPP, « Les violences scolaires »                                      | Belle de Mai (6),<br>Quinet (6), Rostand (6)<br>Wallon (6)                                                                                             | Gibraltar (24)                              |
| Sous Total : 48                                                                       | 24                                                                                                                                                     | 24                                          |
| Création d'un modèle de théâtre forum, MFPP                                           | Fabre                                                                                                                                                  | Campra (24)                                 |
| Sous Total : 44                                                                       | 20                                                                                                                                                     | 24                                          |
| « Deux ou trois choses que je sais d'elles et eux », Kartoffeln                       | Vallon des Pins (24)<br>Versailles (24)                                                                                                                |                                             |
| Sous Total : 48                                                                       | 48                                                                                                                                                     |                                             |
| « Sexist'thème », SOS Femmes                                                          | Clair Soleil (24)                                                                                                                                      |                                             |
| Sous Total : 24                                                                       | 24                                                                                                                                                     |                                             |
| <b>TOTAL</b>                                                                          | <b>260</b>                                                                                                                                             | <b>120</b>                                  |

## II. LE CONTEXTE DES ACTIONS

La forte médiatisation des violences qui se déroulent dans l'enceinte des établissements scolaires travaille nos représentations de la réalité.

L'enseignante agressée à coups de batte de base-ball à Villeneuve-la-Garenne en juin 1996, le professeur blessé d'un coup de couteau en Seine et Marne en décembre 2000, l'enseignant victime de coups de batte de base-ball et de tessons de bouteille à Aulnay-sous-Bois en juin 2003, le principal d'un collège de la Ciotat tué d'un coup de couteau en septembre 2003 et enfin, en décembre 2005, ce qui est devenu le "drame d'Etampe"...

Localement, la mobilisation des enseignants après l'agression de l'un d'entre eux (La Provence, édition du 01.02.06), l'annonce des 182 exclusions permanentes et temporaires en 5 mois que comptabilise le collège Longchamps (dans l'édition de La Provence du même jour), ou encore l'arrestation de l'adolescente auteure de la gifle au professeur (La Provence, édition du 04.03.06) ...

Constituant un ensemble d'événements qui mobilisent progressivement l'attention publique sur un endroit de la société française, l'école, qui, plus que jamais, semble devoir être réhabilitée à la fois comme lieu de savoir et lieu de l'ordre. C'est ce qui explique au moins en partie ce télescopage de deux thématiques fortes du discours politique qui sont également deux enjeux cruciaux des pouvoirs publics : la scolarité et la sécurité.

Il n'en reste pas moins que ces événements tragiques, qui par ailleurs méritent toute notre attention, ne sont qu'une manifestation parmi d'autres de processus beaucoup plus profonds et structurants des réalités qui constituent bel et bien le quotidien des établissements scolaires et de leurs acteurs. Nous en citons deux pour exemple :

1. Les établissements scolaires accueillent des élèves dont les conditions de vie se dégradent lentement. Si l'on prend pour référence l'étude réalisée par l'Observatoire National de l'Action Sociale Décentralisée sur "La Protection de l'enfant – 2005", on retiendra deux éléments majeurs. D'une part, entre 1998 et 2004, le nombre d'"enfants maltraités" et d'"enfants en risque" ne cesse d'augmenter (il s'agit ici, certes, d'enfants signalés aux ASE mais qui sont également des enfants pour la plupart scolarisés) d'abord à un rythme de 2,5% entre 2000 et 2002, puis à un rythme de 10,50% entre 2002 et 2004. L'"enfance en risque" étant la catégorie la plus évolutive : +12,50% entre 2002 et 2004 tandis que l'enfance maltraitée n'augmente que de 2,70% sur la même période<sup>2</sup>. Cela signifie qu'après avoir été longtemps à l'origine des signalements de ces deux catégories d'enfants en danger, la précarité économique et les troubles psycho-pathologiques des parents ne sont plus les principaux motifs du déclenchement de cette procédure. L'isolement social et sociable des familles, les phénomènes de destruction/recomposition des cellules parentales (conflit de couple, divorces, recompositions conflictuelles, etc.) et le "déficit relationnel" entre parents et

<sup>2</sup> Évolution du nombre d'enfants en danger par type de danger, de 1998 à 2004

|                    | 1998   | 1999   | 2000   | 2001   | 2002   | 2003   | 2004   |
|--------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Enfants maltraités | 19 000 | 18 500 | 18 300 | 18 000 | 18 500 | 18 000 | 19 000 |
| Enfants en risque  | 64 000 | 65 000 | 65 500 | 67 500 | 67 500 | 71 000 | 76 000 |
| <b>Total</b>       | 83 000 | 83 500 | 83 800 | 85 500 | 86 000 | 89 000 | 95 000 |

Source: ODAS. Rapport "Protection de l'enfant – 2005".

enfants<sup>3</sup>, semblent être devenu le motif de 80% des signalements. Nous avons là un indice sérieux de la dégradation des conditions d'existence des enfants aujourd'hui en cours de scolarité.

2. Les enseignants éprouvent de plus en plus de mal à trouver leurs marques face à leurs élèves. Une enquête récente de Laurence Janot révèle à ce propos que 53% des enseignants qu'elle a interrogé craignent avant tout de manquer de compétences relationnelles vis-à-vis de leurs élèves<sup>4</sup>. Cela dit bien que ces derniers appréhendent en premier lieu d'être destabilisés dans la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves<sup>5</sup> alors même qu'ils ont en face d'eux des personnes qui, nous l'avons dit, se trouvent dans des situations sociales et sociables de plus en plus délitées. C'est une donnée qui se confirme à travers différents entretiens que nous avons mené auprès d'enseignants de collèges de Marseille.

*Je ne sais pas trop comment réagir quand je suis avec eux, pendant le théâtre forum. Un élève qui n'est jamais en cours, qui est largué totalement ; quand il est là, il cherche à s'amuser pour ne pas s'emmerder et, en général, ça donne des trucs pas très finauds ! Si jamais il va trop loin : est-ce qu'il faut que je le mette dehors pour laisser le reste du groupe continuer ? Ou, est-ce qu'il faut que je lui permette de rester et d'entendre jusqu'à la fin justement parce que c'est un élève complètement largué ?<sup>6</sup>*

Les actions éducatives que nous avons suivies se déroulent dans ce contexte extrêmement marqué, d'un côté, par la surenchère médiatique qu'inspirent les drames qui se nouent régulièrement dans les établissements scolaires et, d'un autre côté, par l'inscription dans ces mêmes lieux, de logiques sociales qui laminent en profondeur non seulement la relation entre élèves et professeurs mais, plus largement, les rapports entre élèves et personnels des établissements scolaires tout autant que ceux entre famille et école. De ce point de vue, les actions développées au travers du dispositif *Prévention/Citoyenneté* peuvent être l'espace de recomposition de rapports sociaux équilibrés entre les adolescents et entre les adolescents et les adultes.

---

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Colloque Mondial de Bordeaux sur les "violences scolaires", [www.obsviolence.com/french/index.html](http://www.obsviolence.com/french/index.html)

<sup>5</sup> Alors que seulement 6% d'entre eux ont peur de ne pas maîtriser leur matière, 14% d'être victimes de violences et 27% de ne pas être soutenus par leurs collègues. Source : Enquête de Laurence Janot, Maître Formateur à l'IUFM d'Aquitaine, cf. site Internet de L'Observatoire Européen de la violence en milieu scolaire.

<sup>6</sup> Extrait d'un entretien mené auprès d'un professeur de français. Mars 2006.

### III. LE CONTEXTE DU DISPOSITIF

Le dispositif intervient dans un double contexte:

#### **A. LA MISE EN PLACE DU SOLCE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES AVEC LEQUEL ET PAR RAPPORT AUQUEL LE DISPOSITIF PREVENTION/CITOYENNETE DEVRA SE PHASER.**

Le dispositif d'actions croise les impératifs fixés par le socle commun de connaissances et de compétences<sup>7</sup> qui définit ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire. Et, plus précisément, ce à quoi chaque élève de collège doit participer; à savoir une "culture commune faite de connaissances et de compétences" parmi lesquelles nous trouvons : la maîtrise de la langue française ; la pratique d'une langue étrangère vivante ; les compétences de base en mathématique, la culture scientifique et technologique ; la maîtrise des technologies usuelles de l'information et de la communication ; la culture humaniste (histoire-géographie) ; les compétences civiques et sociales.

Cette dernière catégorie recoupe directement les compétences et les connaissances que le dispositif *Prévention/Citoyenneté* vise à développer. Le texte de loi insiste particulièrement sur ce dernier point encore peu soutenu dans les établissements au prétexte d'une concentration des moyens financiers (souvent insuffisants pour mettre en oeuvre l'ensemble de ce socle<sup>8</sup>), humains et pédagogiques autour de l'acquisition des connaissances de base<sup>9</sup>. Pourtant, le Brevet des Collèges attend d'être renoué et le sera a priori durant l'année 2007. Il sanctionnera alors l'ensemble des compétences et des connaissances promues par le texte. Et, entre autres choses, l'apprentissage et la préception des interdits, des règles de la vie collective et du respect de soi et des autres.

Comme nous le disions, les actions mises en place à travers le dispositif *Prévention/Citoyenneté* correspondent à différentes propositions du texte de loi. Et, d'abord, dans l'esprit du texte, puisqu'il s'agit bien pour le dispositif *Prévention/Citoyenneté* d'inscrire les élèves dans un « parcours civique (...) constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence »<sup>10</sup>. De ce point de vue, les objectifs généraux du texte et les visées du dispositif *Prévention/Citoyenneté* se rejoignent en cherchant à doter les élèves des connaissances et des compétences qui lui permettent d'articuler des principes universels (ceux des droits de l'homme) à aux règles de l'État de droit (celles fixées par la loi) et aux usages sociaux (la civilité).

D'un point de vue pratique, le dispositif *Prévention/Citoyenneté* répond pleinement aux exigences du texte de loi :

---

<sup>7</sup> Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23/04/05.

<sup>8</sup> C'est d'ailleurs, à nouveau pour cette rentrée 2006/2007, un point fort du débat entre les proviseurs et les principaux d'établissements scolaires et le Ministère de l'Education Nationale auquel ils reprochent que la mise en place des dernières mesures de réforme se fasse à moyens constants. Cf. Le Monde, édition du 09 septembre 2006.

<sup>9</sup> C'est d'ailleurs ce que soulignait le proviseur du Collège Barnier lors de la réunion bilan avec les intervenants extérieurs.

<sup>10</sup> Extraits tirés du texte du décret cf. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

1/ favoriser l'appréhension par l'individu des cadres de la vie sociale, ce que le texte de loi définit comme étant le « Vivre en société », par le développement de connaissances (connaître les règles de la vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose - savoir ce qui est interdit et ce qui est permis ; être éduqué à la sexualité, à la santé, ie.), de capacités (à communiquer, à travailler en équipe, à faire valoir son point de vue, à rechercher un consensus, à évaluer les conséquences de ses actes, à savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive, ie.) et d'attitudes (le respect de soi et des autres, de l'autre sexe, la volonté de résoudre pacifiquement les conflits, ie.).

2/ contribuer à préparer l'individu à sa vie de citoyen par la transmission de connaissances formelles (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, quelques notions juridiques de base, cadre législatif de la République Française, ie.), de capacités (savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage, savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, ie.) et d'attitudes (avoir conscience de ses droits et devoirs, entretenir un intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société, ie.).

## **B. LA REFONDATION DE L'ASE ET L'INJONCTION À DÉVELOPPER AUTOUR DE LA PROCÉDURE DE SIGNALEMENT DES ACTIONS DE PRÉVENTION.**

La réforme annoncée de refondation de la protection de l'enfance propose un renforcement de l'ASE. Pour ce faire, le projet de loi propose de prévenir les dangers auxquels l'enfant est confronté par la mise en place d'un suivi accru des mères dès le quatrième mois de grossesse et suite à la naissance pour déceler d'éventuelles difficultés dans le parcours de l'enfant (cela concerne la Protection Maternelle et Infantile) avant que des bilans réguliers soient réalisés au cours de la scolarisation de ce dernier (cela concerne les travailleurs sociaux, les médecins et les infirmières).

Il faut noter ici le contenu restrictif qui est donné à la notion de prévention : prévenir n'est pas seulement contrôler mais également devancer. On imagine dès lors dans quelle mesure le renforcement des missions et du rôle des PMI et des ASE est complémentaire du développement d'actions préventives qui permettent d'agir directement sur les causes qui conduisent au signalement (les risques et les dangers auxquels les enfants peuvent être confrontés) et qui éventuellement l'accompagne.

Dans ce contexte, le dispositif *Prévention/Citoyenneté* peut trouver l'occasion de s'inscrire en pertinence avec les nouveaux impératifs des programmes scolaires redéfinis du point de vue de la loi sur le socle commun de connaissance et de compétence du Ministère de l'Éducation Nationale. Le dispositif *Prévention/Citoyenneté* peut également, à travers le projet de loi du Ministère de la Santé et des Solidarités, s'articuler différemment aux missions plus générales de protection de l'enfance en danger et aux services de l'ASE.

#### IV. A QUI S'ADRESSENT CES ACTIONS ? QUI EST LE PUBLIC DES ACTIONS ?

« Les collégiens » semblent constituer le principal public des actions développées dans le dispositif Prévention/Citoyenneté. Mais avons-nous seulement affaire à des collégiens... ou cette catégorie recouvre-t-elle des réalités hétérogènes qu'il s'agit d'identifier et de prendre en compte ?

##### A. DES INDIVIDUS EN CONSTRUCTION.

Si les actions du dispositif *Prévention/Citoyenneté* s'adressent effectivement à des personnes en cours de scolarisation dans les collèges du département, ces dernières ne concernent pas en premier lieu cette facette des individus. Ces actions ont affaire à des individus en train de négocier leur identité de genre. En d'autres termes, à des individus qui produisent individuellement et collectivement leur singularité à travers l'identification et l'étiquetage de l'autre dans sa différence. L'implication majeure de ce processus est que les actions du dispositif *Prévention/Citoyenneté* s'adressent à des personnes qui ne sont pas seulement les victimes des idéaux de genre (de ce qu'est le masculin et le féminin comme si les genres étaient immuables) mais à leurs principaux producteurs. De ce fait, il s'agit de parler d'acteurs d'une négociation fondamentale qui porte sur la production de l'altérité, en l'occurrence de la différence de genre, en tant que norme ou cadre qui donne sens à ce qu'ils sont et à ce que l'Autre est pour eux. Pour le dire autrement, les actions du dispositif *Prévention/Citoyenneté* ont à composer avec les acteurs de ces arrangements sociaux qui définissent et redéfinissent sans cesse ce que sont les genres.

Les réponses que les élèves d'un collège marseillais formulent au *Jeu des questions à l'Autre* proposé par les comédiens de la *Compagnie Kartoffeln*, montre que ce travail de définition de soi et de l'Autre à travers la production de la différence de genre est bien celui à l'œuvre parmi les individus concernés par ces actions. On notera également que cette production porte sur différentes dimensions de la différence de genre : dimension physiologique, dimension affective, dimension relationnelle, ...

*Les questions des filles aux garçons...*

*Pourquoi les garçons bandent ? ou pourquoi les garçons se mettent debout pour pisser ?*

*Pourquoi certains garçons sont coincés ? ou pourquoi les garçons ne montrent pas leur amour ?*

*Pourquoi quand un garçon aime une fille, il la taquine ou il la frappe ? ou pourquoi les garçons n'aiment pas les filles comme nous aimons les garçons ?*

*Les questions des garçons aux filles...*

*Qu'est ce que la fille ressent quand le garçon la baise ? ou pourquoi les filles n'ont pas toutes une poitrine bombée ?*

*Pourquoi la majorité des filles sont sûres d'elles ? ou pourquoi les filles aiment les garçons ?*

*Pourquoi les filles mettent des râtaux aux garçons qui veulent sortir avec elles ? ou est-ce que les filles ont peur de se faire taper par les garçons dans les disputes ?*

Au-delà de ce processus de production de la différence, les personnes qui participent à ces actions *Prévention/Citoyenneté* sont également des individus en train de changer de position dans la société : ils passent de l'enfance à l'âge adulte, ce que l'on appelle communément l'adolescence. Une période de l'existence à laquelle, le statut et la position sociale qui y

correspondent ne sont pas des modèles définis et définitifs qui pourraient servir de guide pour la conduite des personnes. C'est une des raisons qui expliquent la grande difficulté sociale et personnelle dans laquelle l'individu se trouve durant cette séquence de la vie. Pour la personne, l'adolescence consiste à jouer un nouveau rôle pour lequel elle ne reçoit que des suggestions, des directives ou des indications éparpillées quant à la mise en scène de ce dernier. Vis-à-vis de cela, ce que l'on peut exiger des adolescents est qu'ils apprennent suffisamment de bout de rôles pour improviser et se tirer ainsi d'affaire.

Ces incertitudes identitaires et existentielles qui, au fond, expriment le fait que l'on ne sait pas encore précisément ce que l'on veut, mais que l'on sait ce que l'on ne veut plus, prennent différentes formes qui vont de la remise en question de soi à l'inquiétude de ce qu'est l'Autre. La plupart du temps, ce malaise identitaire se manifeste par une communication qui oscille d'un déficit de la communication avec tous ceux qui ne font pas partie du ou des groupes auxquels l'individu se sent le plus appartenir (comme, par exemple, la culture du silence envers les parents) à un désir débordant de communication avec les membres du ou des groupes d'appartenance (comme, par exemple, le fait d'entretenir à l'adolescence des réseaux de confident(e)s). Au cœur de cette répartition de la communication se trouvent les éléments fondamentaux qui constituent progressivement la vie privée des adolescents : la sexualité, la vie amoureuse, la consommation de psychotropes, le mal-être, leur rapport à la violence... Les actions *Prévention/Citoyenneté* ont par conséquent affaire à des personnes qui sont prises entre leur envie de continuer à être un enfant et le fait d'assumer ce qu'elles mettent en place de leur comportement d'adulte. C'est ce que nous ont confirmé différents adolescents qui participent aux actions *Prévention/Citoyenneté*.

*Je parle des relations entre les filles et les garçons avec mes meilleurs amis, mais pas avec ma mère. Ça me gêne de parler de ça avec ma mère. Mais avec mes amis, ça me suffit !<sup>11</sup>*

Des individus, dont les incertitudes ne cessent d'être renforcées par le fait qu'ils cultivent l'impression qu'au moment où ils souhaitent le plus parler de ce qui compte pour eux (cf. l'extrait d'entretien ci-dessus), ils trouvent face à eux des parents, et plus généralement des adultes (corps enseignant, CPE, etc.), qui focalisent en grande partie leur attention sur les performances et les attitudes scolaires. En d'autres termes, une expérience qui ne fait qu'augmenter le stress des adolescents qui se trouvent ainsi placés face à des enjeux qu'ils associent à ceux auxquels font face les adultes qu'ils ne sont précisément pas sûrs d'être encore. Les formules avancées par les adolescents d'un collègue marseillais au jeu des Je veux ! proposé par la Compagnie Kartoffeln illustre bien le caractère vague, ou plutôt indécis, de leurs envies.

*Pour les filles...*

*Je veux arrêter l'école et je veux respirer l'air de ma vie le plus profondément possible... mais... Je veux passer en troisième... et... quand je serai grande je veux être bien payée.*

*Grandir, me marier, je veux être riche, je veux réussir dans ma vie... mais... Je veux mon père.*

*Je veux... mais... Je ne sais pas.*

*Pour les garçons...*

*Je veux un bon travail... mais... Je veux être le boss.*

*Faire l'amour avec la plus belle femme du monde... mais... je veux un grand frère.*

*Un ordinateur de fou et le jeu Kingdom Hearts... et... Je veux la paix entre les femmes et les garçons.*

---

<sup>11</sup> Extrait d'un entretien avec une adolescente d'un collège marseillais. Mars 2006.

Ce sont là, les traces de l'indécision adolescente qui, au-delà de leur apparence anodine, marquent au plus profond le vécu des individus. Les résultats de l'enquête conduite par la *Fondation Wyeth*<sup>12</sup> et le *Fil Santé Jeune*<sup>13</sup> donne un aperçu de la mesure dans laquelle ces incertitudes peuvent affecter les adolescents :

- 53% des 13-18 ans déclarent avoir rencontré un problème « important » dans leur vie ; 32% le vivent actuellement.
- - pour 57% d'entre eux, ce problème est familial ; pour 35%, scolaire ; pour 30%, sentimental ; pour 12%, psychologique ; pour 12%, addictif. Ces problèmes concernent par conséquent toutes les dimensions constitutives de l'intimité en construction de l'adolescent.
- - ils perçoivent la gravité de ces problèmes d'une manière proportionnellement inverse, selon ces derniers, ce qui est considéré comme grave est l'addiction (pour 53% d'entre eux), le conflit familial (pour 28%) ; le trouble psychologique (pour 11%) ; l'échec scolaire (pour 6%) ; l'instabilité sentimentale (pour 2%). Cela signifie que les adolescents attachent une grande importance à leurs problèmes les plus intimes, secrets... inavouables.

Sans vouloir entretenir d'effet dramatique ou alarmiste en ce domaine, et pour tout de même prendre la mesure des situations limites auxquelles ces incertitudes et ces malaises identitaires et existentiels peuvent conduire la personne, notons qu'en 2002 : le taux de suicide des 15-24 ans est de 7,6 pour 100.000 individus (12,6 pour 100.000 en 1993), ce qui représente plus de 600 suicides pour les 7,5 millions d'individus de 15-24 ans ; le décès par suicide représente 14% des décès des 15-24 ans<sup>14</sup>.

Mais, plus essentiellement, nous retiendrons que ces actions *Prévention/Citoyenneté* s'adressent à des individus qui ne savent pas très bien comment s'y prendre avec l'Autre. Une maladresse ou une confusion dans l'établissement des rapports sociaux avec l'Autre que l'on peut exprimer de différentes manières. Cette maladresse renvoie à un univers de conceptions et de valeurs encore mal définies :

*Tout récemment, on a travaillé sur une poésie. La phrase « une ombre sur ses seins » les a fait rigoler et je leur ai dit : « vous voulez faire de la poésie de niveau primaire, ou vous voulez parler des choses de la vie ? »<sup>15</sup>*

Elle fait également référence à un univers dans lequel cohabitent d'innombrables alternatives relationnelles :

*[La relation fille/garçon me renvoie] à plein de choses. L'amour, les rapports affectifs et sexuels... Ça dépend du contexte : contexte amical, familial, relations amoureuses<sup>16</sup>*

Et, finalement, dépend de l'énorme difficulté que les adolescents éprouvent à cadrer et à redéfinir les situations sociales dans lesquelles ils sont impliqués. L'extrait d'entretien qui suit montre à quel point les adolescents peinent à établir des rapports sociaux réguliers qui soient équilibrés et stables :

---

<sup>12</sup> Fondation pour la santé de l'enfant et de l'adolescent, [www.fondation-wyeth.org](http://www.fondation-wyeth.org)

<sup>13</sup> Pour plus d'informations sur le Fil Santé Jeunes, [www.filsantejeunes.com](http://www.filsantejeunes.com)

<sup>14</sup> Source : « Suicide et tentatives de suicide en France », Etudes et Résultats, n°488, Mai 2006, DRESS/INSERM.

<sup>15</sup> Extrait d'un entretien avec un professeur de français d'un collège marseillais. Mars 2006.

<sup>16</sup> Extrait d'un entretien avec une élève d'un collège marseillais. Mars 2006.

*[Les relations amicales], en général, ça peut bien se passer. Mais, souvent, les garçons taquinaient les filles. Parfois, c'est saoulant ! Et des fois, les relations amicales se transforment en relations amoureuses. Parfois, ils sont gentils. Ça dépend de leur humeur. Certains sont gentils, d'autres non. Ils sont trop saoulant des fois ! [Par exemple] quand ils critiquent notre physique : c'est leurs mots qui sont saoulant ! (...) Quand on se fait traiter. Une fois, un [garçon] a dit que j'étais bonne à tirer. Ça m'a vraiment énervé. Et je lui ai dit : « je ne suis pas ta pute ! ». Ça m'a vraiment énervée.<sup>17</sup>*

L'ensemble de ces précisions montrent à l'évidence l'hétérogénéité que la catégorie de « collégien » recouvre. Cette diversité sociale précise également la complexité du public des actions *Prévention/Citoyenneté* et laisse transparaître non pas un public, les collégiens, mais des publics, les adolescents.

## **B. UNE POPULATION ADOLESCENTE.**

Aussi hétérogène soient-ils, les adolescents impliqués dans les actions *Prévention/Citoyenneté* forme néanmoins une population dotée de certaines caractéristiques objectives.

### **1. Leur âge...**

Tous territoires confondus et en se basant sur deux cohortes d'individus, filles et garçons, de poids équivalent (50% de filles et 50% de garçons) ; 80% des élèves concernés par les actions *Prévention/Citoyenneté* ont entre 13 et 15 ans. Cette tranche d'âge représente 73% en ZEP et 89,6% dans les secteurs hors ZEP.

### **2. Le territoire dans lequel ces personnes bénéficient de ces actions *Prévention/Citoyenneté*...**

Il est essentiellement constitué de collèges en ZEP : plus de 80% des personnes qui en bénéficient sont dans des collèges classés ZEP alors que les moins de 20% restant, sont des personnes dans des collèges de secteur hors ZEP.

Voici un état des lieux des lieux des actions menées sur les deux territoires et du nombre de collégiens qu'elles touchent.

| <b>ACTIONS</b>                                                                        | <b>EFFECTIF COLLEGIENS<br/>EN ZEP</b> | <b>EFFECTIF COLLEGIENS<br/>HORS ZEP</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------|
| <b>ACTIONS<br/>TERRITOIRES</b> 2                                                      |                                       |                                         |
| « Des clichés à la réalité », association ADEJ                                        | 450                                   | 75                                      |
| « Intervention thématique : Sexualité - prévention - rapports sociaux de sexe », MFPP | 525                                   | 50                                      |
| Théâtre forum, MFPP, « Les violences scolaires »                                      | 775                                   | 50                                      |

<sup>17</sup> Extrait d'un entretien avec une élève d'un collège marseillais. Mars 2006.

|                                                                       |             |            |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------|------------|
| Théâtre forum, MFPP,<br>« Rapports sociaux de<br>sexe »               | 875         | 250        |
| Création d'un modèle<br>de théâtre forum, MFPP                        | 20          | 25         |
| <b>Total 1 collégiens</b>                                             | <b>2645</b> | <b>450</b> |
| <b>ACTIONS 1 TERRITOIRE</b>                                           |             |            |
| Théâtre forum, MFPP,<br>« Silence, ils 'aiment »                      | 200         | –          |
| Théâtre forum, MFPP,<br>« Violence »                                  | 100         | –          |
| « Deux ou trois choses<br>que je sais d'elles et<br>eux », Kartoffeln | –           | 150        |
| « Sexist'thème », SOS<br>Femmes                                       | –           | 25         |
| <b>Total 2 collégiens</b>                                             | <b>300</b>  | <b>175</b> |
| <b>TOTAL</b>                                                          | <b>2945</b> | <b>625</b> |

9 actions sont menées et évaluées

3570 collégiens sont touchés par ces actions.

Dont 2945 collégiens en ZEP et 625 en collèges « classiques ».

### 3. L'intérêt qu'ils portent à ce que sont les relations entre filles et garçons...<sup>18</sup>

Tous territoires confondus, les filles et les garçons portent un intérêt maximal à la thématique des relations entre filles et garçons : 96,4% d'entre eux affirment un tel intérêt. Cet intérêt s'accroît en ZEP, avec 98% d'entre eux qui se déclarent intéressés, et apparaît plus contrasté dans les secteurs hors ZEP avec environ 94%. Pour être plus précis, dans ces secteurs hors ZEP, alors que 100% des adolescentes portent un intérêt au thème des relations filles/garçons, 15% des garçons s'en désintéressent (pour seulement 2% en ZEP).

### 4. Le sentiment d'être concerné qu'ils nourrissent...

Tous territoires confondus, les garçons ne se sentent pas concernés (55% de garçons déclarent ne pas se sentir concernés, contre 45%) alors que les filles se sentent, au contraire, concernées par le thème des relations filles/garçons : 64% d'entre elles se déclarent concernées contre 36%. Ces tendances se retrouvent dans les ZEP alors qu'elles s'accroissent dans les secteurs hors ZEP : plus de garçons qui déclarent ne pas se sentir concernés (6 sur 10) et moins de filles qui se déclarent concernées (seulement 6 sur 10).

A présent, parmi les personnes qui se sentent concernées, et tous territoires confondus, on trouve 50% de filles et 50% de garçons. Même tendance dans les ZEP. En revanche, hors

<sup>18</sup> Thèmes qui est au cœur des interventions qui leur sont proposées et qu'ils identifient parfaitement, nous y reviendront. Précisons pour l'instant que, tous territoires confondus, les thèmes les mieux identifiés sont par ordre décroissant : 1/ égalité hommes/femmes ; 2/ respect entre filles et garçons ; 3/ violences entre filles et garçons ; 4/ relations sexuelles entre filles et garçons ; 5/ sentiments entre filles et garçons ; 6/ solutions aux violences entre filles et garçons ; 7/ conflits familiaux.

ZEP, les personnes qui se sentent concernées par les thèmes sont le plus souvent des filles : 57,8% de filles contre 42,2% de garçons. Pour ce qui est des personnes non concernées par le thème des relations filles/garçons, et tous territoires confondus, filles et garçons sont à part égale. Même tendance dans les ZEP. En revanche, hors ZEP, les personnes qui se sentent le moins concernées par le thème des actions, sont les garçons : 61% contre 39%.

## 5. Leur expérience des violences...

Les élèves de collège ont au moins vécu une fois une des quatre formes de violence que sont : une bousculade amicale, une bagarre, une dispute, une pression psychologique.

En ce qui concerne les bousculades amicales :

Ce que les filles (59,3% d'entre elles) et les garçons (58% d'entre eux) ont le plus vécu sont des bousculades entre adolescents et adolescentes<sup>19</sup>. En revanche, et en ce qui concerne les bousculades entre hommes et femmes, alors qu'elles ont été plus souvent vécues en ZEP par des garçons (57%) que par des filles (43%), c'est l'inverse dans les secteurs hors ZEP où elles ont été vécues par des filles (60%) plus que par des garçons (40%).

En ce qui concerne les bagarres :

Les bagarres entre des adolescents et des adolescentes sont la forme de bagarre que les filles et les garçons ont le plus vécu (57,1% pour les filles et 42,9% pour les garçons, idem ZEP et Hors ZEP). En revanche, les filles sont plus nombreuses (57,1%, idem en ZEP et hors ZEP) que les garçons (43,5%, idem en ZEP et hors ZEP) à avoir vécu une bagarre entre adolescents et adolescentes.

Les bagarres impliquant un adolescent ou une adolescente et au moins un adulte sont la seconde forme de bagarre vécue par les filles<sup>20</sup> et les garçons<sup>21</sup>. Tous territoires confondus (une tendance qui se confirme en ZEP et en secteur hors ZEP), les garçons sont ceux qui ont le plus vécu ces bagarres entre des adultes et des adolescents : 60,7% de garçons contre 39,3% de filles idem ZEP et Hors ZEP.

En ce qui concerne les pressions psychologiques :

Tous territoires confondus, les filles ressentent à part égale (33% d'entre elles) les trois formes de pression que sont : les pressions exercées par un autre adolescent, par une autre adolescente et celle exercée par un adulte. C'est une tendance que l'on retrouve en ZEP. En revanche, dans les secteurs hors ZEP les filles sont plus nombreuses à ressentir la pression des autres filles (42,9% des filles ressentent d'abord la pression exercée par d'autres adolescentes<sup>22</sup>). Tous territoires confondus, les garçons, quant à eux, ressentent en premier lieu la pression exercée par des adultes (43,9% d'entre eux).

Par ailleurs, la pression exercée par un adolescent est plus ressentie par les filles (54% de filles contre 46% de garçons, idem en ZEP et 50/50 hors ZEP). La pression exercée par une adolescente est également plus ressentie par les filles (64% contre 36%, idem en

---

<sup>19</sup> Idem en ZEP et hors ZEP.

<sup>20</sup> 21,2% pour les filles ; une tendance stable en ZEP et en secteur hors ZEP.

<sup>21</sup> 33,1% pour les garçons ; une tendance qui se retrouve en ZEP avec 32,2% et qui se creuse dans les secteurs hors ZEP avec 36,1%.

<sup>22</sup> Seulement 28,6% d'entre elles ressentent d'abord la pression exercée par d'autres adolescents ou par des adultes

ZEP et hors ZEP). Enfin, la pression exercée par les adultes est ressentie à part égale par les filles et les garçons (ZEP et hors ZEP également).

## 6. Dans quel contexte ont-ils fait l'expérience de ces violences...

Pour les filles, ces violences se sont déroulées :

- À 32% dans le collège (29% en ZEP, 40% en secteur hors ZEP)
- À 25% dans l'espace privé<sup>23</sup> (24% en ZEP, 27% en secteur hors ZEP)
- À 39% dans l'espace public<sup>24</sup> (42% en ZEP, 30% en secteur hors ZEP)

Pour les garçons, ces violences se sont déroulées

- À 28% dans le collège (26% en ZEP, 32% en secteur hors ZEP)
- À 25% dans l'espace privé (25% en ZEP, 25% en secteur hors ZEP)
- À 45% dans l'espace public (47% en ZEP, 40% en secteur hors ZEP)

En ZEP, les violences où qu'elles se soient déroulées ont été vécues autant par les filles que par les garçons (50/50). En revanche, dans les secteurs hors ZEP, les données sont plus contrastées. Les violences vécues au domicile parental sont vécues surtout par des filles (6 filles pour 4 garçons). Les garçons font plus que les filles (6 garçons pour quatre filles) l'expérience de violences qui se déroulent dans la rue autour du domicile parental. Il en est de même pour les violences vécues chez des amis (vécues par 7 garçons pour 3 filles), dans l'espace public en dehors du quartier de résidence (vécues par 6 garçons pour 4 filles) et au domicile de membres de la famille hors cellule parentale (vécues par 6 garçons pour 4 filles).

### EN SYNTHÈSE...

Si l'on devait tracer les contours d'un portrait type des adolescents et des adolescentes majoritairement concernés par les actions *Prévention/Citoyenneté* :

- les garçons auraient aux alentours de 14 ans. Ils seraient plutôt scolarisés dans un collège en ZEP. Très intéressés par le thème de relations entre filles et garçons ils se sentent en revanche qu'à moitié concernés par le sujet. Pourtant ils ont souvent vécu des bousculades amicales entre adolescents et adolescentes, des bagarres entre adolescents et adultes et ressentent plus ou moins régulièrement la pression psychologique des adultes<sup>25</sup>.
- les filles auraient, quant à elles, environ 14 ans et seraient plutôt scolarisées dans un collège en ZEP. Toutes aussi intéressées que les garçons par le thème des relations entre filles et garçons, elles se sentent, en revanche, plus concernées que ces derniers par le sujet. Une des raisons à cela est peut-être qu'elles ont plus ou moins souvent vécu des bousculades amicales entre adolescents et adolescentes, des bagarres entre adolescents et adolescentes et

---

<sup>23</sup> Chez moi, dans ma famille, chez des amis...

<sup>24</sup> Dans la rue dans mon quartier, dans la rue hors de mon quartier.

<sup>25</sup> En comparaison, les garçons qui s'impliquent dans ces actions dans les collèges en secteur hors ZEP se montrent beaucoup moins intéressés par le thème des relations filles/garçons. Ils sont également moins concernés par le sujet. Pourtant, ils ont vécu, autant qu'en ZEP, des bousculades amicales entre adolescents et adolescentes et, plus qu'en ZEP, des bagarres entre des adolescents et adultes. Enfin, comme en ZEP ils ressentent avant tout la pression des adultes.

surtout ressentent à part égale la pression des autres adolescents, des autres adolescentes et des adultes<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> En comparaison, les filles qui participent aux actions dans des collèges hors ZEP sont tout autant intéressées par le thème des relations filles/garçons que celles qui y sont impliquées en ZEP. En revanche, elles se sentent moins concernées par le sujet. Pourtant elles ont vécu, tout autant qu'en ZEP, des bousculades et des bagarres entre adolescents et adolescentes ; la seule chose qui semble les différencier et qu'hors ZEP, les filles ressentent en premier lieu la pression exercée par d'autres adolescentes.

## **PROPÉDEUTIQUE : DIFFÉRENCE DE SEXE ET DIFFÉRENCE DE GENRE**

La première question à laquelle cette étude semble effectivement devoir répondre est celle de savoir dans quelle mesure les *Actions Prévention/Citoyenneté* agissent ?

Nous avons pour habitude de nous représenter « le sexe » comme un élément déterminant organisant nos rapports à l'autre, nos interactions sociales<sup>27</sup>. Ainsi, la différence de sexe (en tant que différence biologique) est perçue comme à la source, ou comme la source, de ce que produisent nos interactions, de la forme que nos interactions prennent : l'amour mais aussi la violence. De ce point de vue, le sexe, la différence de sexe dans son acception biologique, serait à la source de la nature de nos rapports : c'est parce que l'on est garçon que l'on est plus agresseur ou fille que l'on est plus victime. Peut-on ainsi trouver, ou se résoudre à trouver, dans le biologique l'explication de conséquences (amour, violence, fraternité, équité, pouvoir, domination, etc.) qui sont avant tout sociales ? Si tel est le cas, les « crapuleuses »<sup>28</sup> seraient biologiquement déterminées !

L'endossement par certaines femmes de rôles sociaux habituellement attribués à la masculinité (aux idéaux de masculinité), et d'ailleurs le refus de certains hommes de les voir les endosser<sup>29</sup>, montre que ce sont avant tout des normes sociales qui clivent les sexes<sup>30</sup> et que ces distinctions socialement construites et culturellement validées<sup>31</sup> ne se superposent pas forcément au clivage biologique<sup>32</sup> :

*De leur côté, les filles se « masculinent » pour se défendre quand il y a des garçons. C'est donc normal que des fois il y a de la violence...<sup>33</sup>*

Comment se fait-il alors que, dans notre société, ces différences biologiques, apparemment non pertinentes pour qualifier les rapports entre les sexes, semblent d'une telle importance ?

Une des raisons majeures de cette représentation des différences biologiques comme fondamentales dans nos rapports sociaux de genre, est que l'on comprend la différence de sexe à travers les catégories de « femme » et d'« homme ». On réduit nos rapports sociaux de genre à de l'inné, du biologique, du naturel : à l'invariance de sexe<sup>34</sup>. Pourtant, les rapports sociaux de genre renvoient bien plus à des différences construites socialement qu'à des différences biologiques. L'extrait d'entretien d'un professeur des collèges qui suit nous

---

<sup>27</sup> Cette version des rapports de sexe s'est trouvée confortée à maintes reprises dans les échanges qui ont eu lieu lors des rencontres du Comité de Pilotage.

<sup>28</sup> Nous nous référons ici à une catégorie utilisée par S. Rubi, chercheuse à l'Observatoire Européen de la Violence, lors des journées de débat du 08 novembre 2005 organisées par l'ADEJ, le CG13 et la DRDFE.

<sup>29</sup> Par exemple, les élèves d'une classe de 4<sup>ème</sup> d'un collège marseillais se refusent à l'idée qu'une femme puisse être comme ils le disent « charbonneur », ou pour le dire autrement revendeur(se) de psychotropes.

<sup>30</sup> Dans une classe de 4<sup>ème</sup> d'un collège marseillais, lorsque l'ADEJ invite les garçons de la classe à associer des métiers au statut de femme, ces derniers proposent seulement des métiers liés aux secteur tertiaire.

<sup>31</sup> Toute la classe de 4<sup>ème</sup>, filles et garçons, approuvent pleinement le choix des garçons de lier les femmes seulement à des métiers de service.

<sup>32</sup> Dans le collège marseillais où un enseignant à été agressé durant l'hiver 2006, c'est une jeune fille qui est l'auteur de la gifle.

<sup>33</sup> Extrait d'un entretien avec un élève d'un collège marseillais. Mars 2006.

<sup>34</sup> Par exemple, lors d'un entretien avec un professeur de collège, ce dernier, pour nous signifier que l'adolescente dont il nous parle est plus résistante que d'autres aux représentations sociales attachées à la femme, nous la décrit comme « plus agressive » et « plus masculine ». Deux attitudes liées dans les représentations à ce que l'on se figure en général comme étant de l'ordre de la masculinité.

confirme que les différences de genre (ici il s'agit d'attributs vestimentaires sexués) sont une négociation que les acteurs mènent de manière régulière.

*L'année dernière, par exemple, on a fait un voyage en Italie. Une des filles s'était mise en mini-jupe. Une copine lui a dit : « t'es trop belle, mais après les garçons vont se moquer ! ». Et je lui ai dit : « Sonia, ce sont les garçons qui décident comment tu t'habilles ? »<sup>35</sup>*

Ainsi, en lieu et place de la fatalité de l'invariance de sexe, s'ouvre le paradigme de la variabilité de genre : non plus inné mais acquis, non plus naturel mais culturel, non plus biologique mais social.

Cela implique deux choses :

- la première, est que pour comprendre ce que produisent les actions proposées dans le *dispositif Prévention/Citoyenneté*, il faut se libérer de cette représentation des rapports sociaux de genre comme des rapports entre des femmes et des hommes déterminés uniquement par leurs caractéristiques biologiques.
- la seconde, est qu'il faut comprendre ces actions à l'aune de ce que sont les rapports sociaux de genre en tant que scène sur laquelle se jouent/se mettent en scène/se performant le masculin et le féminin.

De ce fait, s'ouvre un **champ d'intervention** qui peut être le lieu d'une **action publique**.

Là où il semble impossible d'agir contre la différence biologique, il devient possible d'intervenir dans la construction des genres :

- dans la construction individuelle des genres, en **influant sur les usages sociaux** (en tant que logiciel du rapport à soi et à l'autre) pour **accompagner la construction de l'estime de soi**.
- dans la construction collective des genres, en **influant sur la construction des différences sociales** (en tant que représentation sociales) pour **lutter contre les inégalités**.

---

<sup>35</sup> Extrait d'un entretien avec un professeur de français d'un collège marseillais. Mars 2006.

## ETUDE EVALUATIVE

### DES ACTIONS EDUCATIVES EN COLLEGES

#### « PREVENTION CITYOENNETE »

*Promotion des droits des femmes, de l'égalité des chances et du respect entre filles et garçons*

### CAHIER II

#### DE LA CONSTRUCTION DE L'AUTRE A CELLE DE SOI : DES ACTIONS QUI AGISSENT SUR LA CONSTRUCTION DES GENRES



DÉLÉGATION RÉGIONALE

AUX DROITS DES FEMMES

ET À L'ÉGALITÉ PACA



## SOMMAIRE

### ETUDE EVALUATIVE ..... 1

### CAHIER I ..... 1

INTRODUCTION ..... 1

MÉTHODOLOGIE ..... 1

CONTEXTE ..... 1

PROBLÉMATIQUE ..... 1

### SOMMAIRE ..... 3

### INTRODUCTION ..... 7

### I. RAPPEL ..... 7

A. OBJECTIF ..... 7

B. MÉTHODOLOGIE ..... 7

### II. LE CONTEXTE DES ACTIONS ..... 9

### III. LE CONTEXTE DU DISPOSITIF ..... 11

A. LA MISE EN PLACE DU SOLCE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES  
AVEC LEQUEL ET PAR RAPPORT AUQUEL LE DISPOSITIF PRÉVENTION/CITOYENNETÉ DEVRA  
SE PHASER. .... 11

B. LA REFONDATION DE L'ASE ET L'INJONCTION À DÉVELOPPER AUTOUR DE LA  
PROCÉDURE DE SIGNALEMENT DES ACTIONS DE PRÉVENTION. .... 12

### IV. A QUI S'ADRESSENT CES ACTIONS ? QUI EST LE PUBLIC DES ACTIONS ?

13

A. DES INDIVIDUS EN CONSTRUCTION. .... 13

B. UNE POPULATION ADOLESCENTE ..... 16

|    |                                                                                                         |           |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. | LEUR ÂGE...                                                                                             | 16        |
| 2. | LE TERRITOIRE DANS LEQUEL CES PERSONNES BÉNÉFICIENT DE CES ACTIONS<br><i>PRÉVENTION/CITOYENNETÉ</i> ... | 16        |
| 3. | L'INTÉRÊT QU'ILS PORTENT À CE QUE SONT LES RELATIONS ENTRE FILLES ET<br>GARÇONS...                      | 17        |
| 4. | LE SENTIMENT D'ÊTRE CONCERNÉ QU'ILS NOURRISSENT...                                                      | 17        |
| 5. | LEUR EXPÉRIENCE DES VIOLENCES...                                                                        | 18        |
| 6. | DANS QUEL CONTEXTE ONT-ILS FAIT L'EXPÉRIENCE DE CES VIOLENCES...                                        | 19        |
|    | <b>EN SYNTHÈSE...</b>                                                                                   | <b>19</b> |

**PROPÉDEUTIQUE : DIFFÉRENCE DE SEXE ET DIFFÉRENCE DE GENRE ..... 21**

**ETUDE EVALUATIVE ..... 23**

**CAHIER II..... 23**

**DE LA CONSTRUCTION DE L'AUTRE À CELLE DE SOI : DES ACTIONS QUI AGISSENT SUR LA  
CONSTRUCTION DES GENRES ..... 23**

**DE LA CONSTRUCTION DE L'AUTRE À CELLE DE SOI : DES ACTIONS QUI  
AGISSENT SUR LA CONSTRUCTION DES GENRES ..... 29**

**INTRODUCTION..... 29**

**RAPPEL..... 29**

**PRINCIPE MÉTHODOLOGIQUE..... 29**

**CADRAGE ..... 29**

**I. AGIR SUR LA PRODUCTION DE LA DIFFÉRENCE DE GENRE ..... 32**

**II. AGIR SUR LES ARRANGEMENTS SOCIAUX QUE RECOUVRENT LA  
DIFFÉRENCE DE SEXE..... 35**

**III. AGIR EN SITUATION SUR LA RITUALISATION DES GENRES..... 37**

**A. AGIR SUR LA MANIÈRE DONT LES INDIVIDUS PRODUISENT LES RAPPORTS SOCIAUX DE  
GENRE EN TANT QUE RÉALITÉS SOCIALES..... 38**

**B. AGIR SUR LES FAÇADES DE RÔLES QUE LES INDIVIDUS ADOPTENT..... 40**

**C. ÊTRE UN GARÇON OU UNE FILLE COMME ACTIVITÉ SOCIALE ET COMMENT AGIR SUR  
CETTE ACTIVITÉ..... 42**

|                                                                             |           |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>D. LA SÉPARATION FILLE/GARÇON ET LES ÉQUIPES DE REPRÉSENTATIONS.....</b> | <b>44</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|

|                                      |                  |
|--------------------------------------|------------------|
| <b><u>ETUDE EVALUATIVE .....</u></b> | <b><u>47</u></b> |
|--------------------------------------|------------------|

|                                |                  |
|--------------------------------|------------------|
| <b><u>CAHIER III .....</u></b> | <b><u>47</u></b> |
|--------------------------------|------------------|

|                                           |           |
|-------------------------------------------|-----------|
| <b>LES ACTIONS ET LE DISPOSITIF .....</b> | <b>47</b> |
|-------------------------------------------|-----------|

|                                                 |           |
|-------------------------------------------------|-----------|
| <b>IMPACTS, LIMITES ET PRÉCONISATIONS .....</b> | <b>47</b> |
|-------------------------------------------------|-----------|

|                              |                  |
|------------------------------|------------------|
| <b><u>SOMMAIRE .....</u></b> | <b><u>49</u></b> |
|------------------------------|------------------|

|                                 |                  |
|---------------------------------|------------------|
| <b><u>INTRODUCTION.....</u></b> | <b><u>51</u></b> |
|---------------------------------|------------------|

|                                                          |                  |
|----------------------------------------------------------|------------------|
| <b><u>I. DES ECUEILS DÉFIÉS PAR LES ACTIONS.....</u></b> | <b><u>52</u></b> |
|----------------------------------------------------------|------------------|

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. L'IMPACT SUR LES ARRANGEMENTS SOCIAUX DE SEXES SOLIDEMENT ANCRÉS ..... | 52 |
|---------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2. UN APPORT SUR LES FONDAMENTAUX RÉGISSANT LES COMPORTEMENTS SOCIAUX DE GENRE | 53 |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3. UN IMPACT SUR LA RÉGULATION DES RAPPORTS SOCIAUX DE GENRE : LA PRÉVENTION PLUTÔT QUE LA RÉPRESSION..... | 53 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                            |                  |
|----------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <b><u>II. IMPACTS DES ACTIONS, LIMITES ET LES PRECONISATIONS .....</u></b> | <b><u>55</u></b> |
|----------------------------------------------------------------------------|------------------|

|                                                   |           |
|---------------------------------------------------|-----------|
| <b>A. LA CRÉATION D'ESPACES DE DIALOGUE .....</b> | <b>55</b> |
|---------------------------------------------------|-----------|

|                     |    |
|---------------------|----|
| 1. LES MOYENS ..... | 55 |
|---------------------|----|

|                      |    |
|----------------------|----|
| 2. LES LIMITES ..... | 56 |
|----------------------|----|

|                            |    |
|----------------------------|----|
| 3. LES PRÉCONISATIONS..... | 56 |
|----------------------------|----|

|                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>B. L'ACCÈS À DES OUTILS COGNITIFS ET PRATIQUES .....</b> | <b>57</b> |
|-------------------------------------------------------------|-----------|

|                     |    |
|---------------------|----|
| 1. LES MOYENS ..... | 57 |
|---------------------|----|

|                      |    |
|----------------------|----|
| 2. LES LIMITES ..... | 62 |
|----------------------|----|

|                            |    |
|----------------------------|----|
| 3. LES PRÉCONISATIONS..... | 67 |
|----------------------------|----|

|                                              |           |
|----------------------------------------------|-----------|
| <b>C. L'ENTRAÎNEMENT AU JEU SOCIAL .....</b> | <b>69</b> |
|----------------------------------------------|-----------|

|                     |    |
|---------------------|----|
| 1. LES MOYENS ..... | 69 |
|---------------------|----|

|                    |    |
|--------------------|----|
| 2. LES FREINS..... | 71 |
|--------------------|----|

|                            |    |
|----------------------------|----|
| 3. LES PRÉCONISATIONS..... | 73 |
|----------------------------|----|

|                         |           |
|-------------------------|-----------|
| <b>CONCLUSION .....</b> | <b>75</b> |
|-------------------------|-----------|

|                                                                             |                  |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <b><u>II. IMPACTS DU DISPOSITIF, LIMITES ET LES PRECONISATIONS.....</u></b> | <b><u>76</u></b> |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------|

|                                                   |           |
|---------------------------------------------------|-----------|
| <b>A. LES POINTS POSITIFS DU DISPOSITIF .....</b> | <b>76</b> |
|---------------------------------------------------|-----------|

|                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. FAIRE CONNAÎTRE AUX ADOLESCENTS LES ASSOCIATIONS ET METTRE LES ASSOCIATIONS EN CONTACT AVEC CES DERNIERS..... | 76 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| 2. UN DISPOSITIF AGISSANT À UN ÂGE PERTINENT : L'ADOLESCENCE ..... | 76 |
|--------------------------------------------------------------------|----|

|                                          |                                                                                                  |           |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.                                       | UN DISPOSITIF AGISSANT DANS UN LIEU PERTINENT : LE COLLÈGE .....                                 | 76        |
| 4.                                       | UN DISPOSITIF PRODUISANT DE LA MÉDIATION .....                                                   | 77        |
| <b>B.</b>                                | <b>LES LIMITES .....</b>                                                                         | <b>78</b> |
| 1.                                       | UN DISPOSITIF QUI N’A PAS DE PLACE DANS LE PROGRAMME SCOLAIRE.....                               | 78        |
| 2.                                       | UN DISPOSITIF CIBLÉ SUR LES COLLÈGES ZEP, MAIS SUR QUEL FONDEMENT ? .....                        | 78        |
| 3.                                       | LE DISPOSITIF <i>PRÉVENTION/CITOYENNETÉ</i> , UN ÉLECTRON LIBRE PARMİ TANT D’AUTRES<br>78        |           |
| <b>C.</b>                                | <b>LES PRÉCONISATIONS.....</b>                                                                   | <b>80</b> |
| 1.                                       | UN « JEU DE PISTE » SUR TROIS ANS.....                                                           | 80        |
| 2.                                       | DES INTERVENTIONS EN DEHORS DE LA CLASSE .....                                                   | 80        |
| 3.                                       | MUTUALISER, COORDONNER ET AJUSTER LES ACTIONS MENÉES SUR LES RAPPORTS<br>SOCIAUX DE GENRES ..... | 80        |
| 4.                                       | UN DISPOSITIF À ASSOCIER AU DOMAINE DE LA PROTECTION DE L’ENFANCE.....                           | 81        |
| <b><u>IV. QUESTIONS ANNEXES.....</u></b> |                                                                                                  | <b>82</b> |

|    |                                                                                                                              |    |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. | SUR L’ÉVENTUALITÉ D’HYPER-TERRITORIALISER LES ACTIONS DÉVELOPPÉES DANS LE<br>PROGRAMME <i>PRÉVENTION/CITOYENNETÉ</i> . ..... | 82 |
| 2. | LE SEXE, ÊTRE UN GARÇON OU UNE FILE, DÉTERMINE-T-IL NOS RAPPORTS SOCIAUX ?.                                                  | 83 |
| 3. | SUR L’ETHNICITÉ, LA TRADITION ET LA COUTUME COMME DÉTERMINISMES DE NOS<br>RAPPORTS SOCIAUX. ....                             | 83 |
| 4. | SUR LES VIOLENCES SEXUELLES ET LES CONFLITS DE GENRE .....                                                                   | 83 |
| 5. | SUR LES RAPPORTS SOCIAUX DE GENRE ET LA QUESTION DE SANTÉ PUBLIQUE.....                                                      | 83 |
| 6. | SUR LE SUIVI PRÉCOCE .....                                                                                                   | 84 |

# DE LA CONSTRUCTION DE L'AUTRE A CELLE DE SOI : DES ACTIONS QUI AGISSENT SUR LA CONSTRUCTION DES GENRES

## INTRODUCTION

### RAPPEL

Comme nous le détaillons dans la première partie de ce rapport (*cf.* Propédeutique) les rapports qu'entretiennent hommes et femmes ne se réduisent pas à de simples déterminismes biologiques, disons de sexe ou sexués. Ce sont également des rapports sociaux qui impliquent, dans la communication et les interactions avec autrui, les conceptions collectivement et individuellement élaborées des genres : nous parlons ainsi de rapports sociaux de genre.

### PRINCIPE METHODOLOGIQUE

Cela étant dit, cette seconde partie du rapport se donne pour visée : d'une part, de comprendre ce que recouvre cette construction des genres (Comment le masculin et le féminin se construisent-ils ?) et, d'autre part, de rendre compte de la mesure dans laquelle les *Actions sur la Promotion des Droits des Femmes, de l'Egalité des Chances et du Respect entre Filles et Garçon* agissent sur chaque étape de ce processus de construction de soi et de l'autre.

Selon ce principe, nous validerons en chemin le type de ressources cognitives, symboliques et pratiques, que les *Actions sur la Promotion des Droits des Femmes, de l'Egalité des Chances et du Respect entre Filles et Garçon* apportent aux individus à chaque moment de cette construction de soi et de l'Autre.

### CADRAGE

Dans les rapports sociaux qu'ils nouent, les hommes et les femmes se traitent différemment car ils acquièrent tout au long de leur existence des expériences différentes de ce qu'est l'Autre. La nature des expériences qui entrent dans la production et la circulation de cette norme, du genre, est hétérogène. Ces expériences peuvent prendre leur source dans la vie familiale, professionnelle ou sociable des individus tout autant que dans ce que les programmes télévisés, le contenu éditorial de la presse écrite ou multimédia leur renvoient de ce que le masculin et le féminin sont censés être. L'extrait d'entretien qui suit montre comment nos convictions de ce qu'est l'Autre et les idées pré-conçues que nous nous forgeons se télescopent.

*Les relations filles-garçons, ça me fait penser que les garçons cherchent les filles. Ils viennent et nous prennent par le cou. On cherche à sortir avec eux ! C'est différent de quand on était enfant, c'est normal. Moi, je n'ai pas de problème avec les garçons, mais des fois, ils peuvent abuser de la fille : si la fille ne veut pas faire quelque chose, le garçon l'oblige. [Ce ne sont pas des choses que j'ai vécu]. C'est ce qu'on voit dans les médias. Il*

*n'y a pas de tensions entre les filles et les garçons dans le collège. Moi, si un garçon me demande de faire quelque chose que je ne veux pas, jamais je le ferais. Je sais faire ça !*<sup>36</sup>

Ces expériences forment un corpus par rapport auquel, d'une part, l'individu identifie l'Autre et définit ce qu'il est et en référence auquel, il fixe, d'autre part, ses attentes vis-à-vis de ce que doit être l'Autre et répond à celles que les autres lui renvoient à propos de ce qu'il doit être. C'est en cela que le genre est avant tout un processus de production de la norme. Les formules avancées par les élèves au jeu des Je veux... proposé par la compagnie Kartoffeln mettent en évidence les représentations que les élèves mobilisent pour définir l'Autre et fixer leurs attentes normatives par rapport à ce dernier.

*Pour les filles : je veux que les hommes... soient moins vicieux.../arrêtent de tromper leur femme.../arrêtent de frapper leur femme*  
*Pour les garçons : je veux que les femmes... arrêtent de pleurer.../arrêtent de se la péter.../respectent les hommes*

En d'autres termes, les uns et les autres se font leur propre conception de ce qui est, doit être ou devrait être pour eux essentiel et caractéristique de l'autre. Une posture qui a, comme l'indique l'extrait suivant issu du même jeu des Je veux... de la Compagnie Kartoffeln, son pendant réflexif, qui intervient également sur la définition de soi et réfléchit ce que l'individu se représente des attentes normatives de d'autrui à son sujet.

*Pour les garçons : je veux être un homme... intelligent.../marié avec des enfants.../d'affaire.../qui apporte de l'argent à sa famille.../à femme.../riche.../*  
*Pour les filles : je veux être une femme... à croquer.../belle.../bien dans ma vie et dans ma tête.../parfaite.../mariée et comblée.../d'affaire.../fière de sa vie.../*

Ce travail d'identification et d'étiquetage des autres et de soi est une véritable fabrique intégrée à la communication et aux interactions des idéaux de genre ; ou, pour le dire autrement, implique la production de ce que sont pour nous la féminité et la masculinité et de ce que l'on pense que ces catégories sont pour l'Autre. Un idéal de genre<sup>37</sup> en référence auquel, on s'identifie en tant qu'homme ou femme, on justifie nos valeurs et nos actions du point de vue de ce que l'on est<sup>38</sup> et, enfin, vis-à-vis duquel on fonde nos représentations de ce que l'on est, de ce qu'est l'autre et du rapport que l'on entretient à lui.

Autrement dit, l'élaboration d'une identité de genre<sup>39</sup> est un processus de socialisation durable. Une construction identitaire inscrite dans la durée et le long de laquelle les individus se définissent en tant qu'homme ou femme en même temps qu'ils édifient ce qu'est pour eux le masculin et le féminin. L'extrait d'entretien qui suit, illustre la manière dont l'estime de soi passe effectivement par le regard que l'on porte sur soi et par celui que l'autre porte sur nous

*Je passe du temps à travailler sur des textes de littérature qui évoque la sexualité. Dans un texte par exemple, le mot « fardé » était utilisé. J'ai expliqué ce que ça voulait dire et j'ai entendu : « c'est pour les putes ! ». Une [autre] fille a répondu « c'est pas parce que tu mets du maquillage que tu es une pute ! ». Les autres filles [n'ont rien dit]*<sup>40</sup>

<sup>36</sup> Extrait d'un entretien avec une élève d'un collège marseillais. Mars 2006

<sup>37</sup> Ou des idéaux de genre, si l'on s'entend sur le fait que ces derniers sont évolutifs dans le cours de la vie et qu'ils peuvent par conséquent se remplacer les uns les autres ou s'imbriquer les uns les autres.

<sup>38</sup> Ou de la manière dont on se perçoit et dont on est perçu.

<sup>39</sup> C'est-à-dire notre sentiment d'être ce que l'on est au vue de ce que l'on définit comme étant le masculin et le féminin.

<sup>40</sup> Extrait d'un entretien avec un professeur d'un collège marseillais. Mars 2006.

C'est précisément parce que cette construction de l'estime de soi et de ce qu'est l'Autre porte à débat (n'est ni immuable ni universelle), qu'il est possible d'ouvrir un champ d'intervention sur lequel il est possible d'accompagner ce travail d'estimation de ce que sont le masculin et le féminin. Cela ouvre, par conséquent, la possibilité d'influer sur la définition que l'individu se forge de lui-même et des autres en agissant sur les représentations sociales qu'il mobilise et en étant attentif à la manière dont il s'inscrit dans ce processus complexe d'identification de soi et de l'Autre.

## I. AGIR SUR LA PRODUCTION DE LA DIFFERENCE DE GENRE

De manière globale, les *Actions sur la Promotion des Droits des Femmes, de l'Égalité des Chances et du Respect entre Filles et Garçons* agissent sur la production de la différence de genre.

Les relations que les hommes et les femmes entretiennent, en l'occurrence les adolescents et les adolescentes, consistent d'abord à produire de la différence de genre. Produire cette différence de genre, c'est :

- D'une part, apprendre à identifier l'Autre et, pour se faire, mettre à l'épreuve les critères selon lesquels nous définissons l'Autre sur la base des représentations sociales du féminin et du masculin que nous mobilisons<sup>41</sup>. Par exemple, un homme définira une femme, en mettant à l'épreuve les critères qui, selon lui, constituent la catégorie du féminin ; à savoir la douceur, la faiblesse, etc.<sup>42</sup>
- Et, d'autre part, apprendre à étiqueter l'Autre et, pour se faire, l'individu mettre en œuvre les moyens cognitifs (nous venons de le souligner) et les compétences interactionnelles, qu'il a en magasin ou qu'il mobilise dans le cours de l'action, pour signifier à l'Autre sa différence tout en évitant de l'offenser. Par exemple, un homme qui courtise une femme devra confirmer à celle-ci qu'il l'identifie bien comme correspondant aux critères en usages de ce qu'est la féminité tout en prenant garde de conserver une certaine distance vis-à-vis de ces critères mêmes qui peuvent réduire la femme à un idéal type dans lequel elle ne se reconnaît et éventuellement l'offenser.

Ce double processus de définition de celui ou celle avec qui nous allons entrer en relation, qui fonctionne comme une véritable fabrique de notre relation à lui ou elle, implique l'apprentissage et le décryptage permanent/quotidien de signes très complexes.

Pour reprendre l'exemple dans lequel une femme et un homme se courtisent. Tout en confirmant à l'homme qu'il peut la considérer comme différente de lui et éventuellement espérer ses faveurs, elle prend garde de ne lui accorder qu'une inattention polie. L'homme, lui, doit marquer/noter cette différence (en se montrant sensible au charme de cette dernière) tout en gardant une certaine retenue pour ne pas offenser les territoires intimes de cette dernière (l'enveloppe corporelle, le territoire personnel, les réserves d'informations, etc.). De la sorte, le prétendant se sera montré courtois et respectueux.

Par conséquent, le travail à l'œuvre dans la relation entre filles et garçons consiste bien à confirmer à l'autre sa différence, à lui affirmer la nôtre tout en évitant de l'offenser. C'est un travail relationnel qui nécessite la mobilisation de matériels cognitifs et interactionnels complexes pour prendre en compte le flux dense et continu des signes que les hommes et les femmes s'échangent dans leurs rapports sociaux. En d'autres termes, puisqu'un sexe se définit toujours en référence à l'autre, chaque sexe fonctionne comme un dispositif/logiciel de formation pour l'autre sexe. Une formation aux compétences d'affirmation et de confirmation réciproque des différences de genre.

---

<sup>41</sup> Des représentations, nous l'avons dit, composées de connaissances pré-conçues, d'opinions a priori et d'imaginaires partagés, largement ancrés dans les usages sociaux.

<sup>42</sup> Les critères qu'une femme mettra à l'épreuve pour définir un homme pourront être ceux de la résistance physique ou l'endurance morale, etc.

De ce point de vue<sup>43</sup>, les *interventions artistiques* (théâtre forum ou ateliers de théâtre), nous les appellerons « actions performatives »<sup>44</sup>, représentent un lieu possible d'entraînement au jeu rituel de la relation à l'Autre, et les *interventions reposant sur la promotion du respect entre les sexes, la prévention des violences sexistes, l'éducation à la loi et à la citoyenneté*, nous les appellerons « actions informatives »<sup>45</sup>, fonctionnent comme des ateliers dans lesquels les individus peuvent construire le masculin et le féminin différemment que sur d'autres scènes sociales (sphère familiale, cercles d'amis, etc.).

C'est à ce titre que nous faisons l'hypothèse que les *Actions sur la Promotion des Droits des Femmes, de l'Égalité des Chances et du Respect entre Filles et Garçons* proposent des moments privilégiés durant lesquels les individus, d'une part, acquièrent des matériaux cognitifs et interactionnels qui leurs sont indispensables dans la manière dont ils négocient quotidiennement la construction du masculin et du féminin, et, d'autre part, font l'expérience de ces matériaux dans leur façon de se construire eux-mêmes en tant qu'homme et femme.

Dans la retranscription qui suit de deux séquences d'interventions du *Mouvement Français pour le Planning Familial* qui articule les thèmes de la sexualité, des moyens de contraception, des droits, des rapports sociaux et de l'égalité entre filles et garçons, nous percevons en quoi ce type d'action est informatif. Au cours des séances, les représentations du féminin et du masculin des collégiens émergent et sont mises au travail par l'intervenant et dans le débat entre les élèves de la classe. C'est dans cet échange que les individus, filles comme garçons, mettent en jeu et parfois remettent en cause les représentations qu'ils entretiennent à propos de l'Autre et aussi d'eux-mêmes.

#### *Séquence 1*

*Fille : on est tous pareil. On est tous des êtres humains.*

*Garçon : entre filles et hommes il y a des différences. Les hommes sont musclés et il y a des métiers que les filles ne font pas.*

*Garçon : on a pas le droit à l'avortement.*

*Garçon : c'est pas un droit.*

*PF : oui, c'est un droit.*

*Garçon : c'est nous qui souffrons et qui avons des contradictions.*

*Garçon : on va travailler, on souffre aussi... on va faire les maçons.*

*Garçon : il y a des femmes manquées... elles sont musclées*

*PF : donc vous voulez dire que la force physique est du côté des hommes.*

#### *Séquence 2<sup>46</sup>*

*Garçon : les garçons, aussi, voient des femmes à poil tout le temps : il y a les pubs, les clips. Ça les travaille. Ils veulent savoir...*

*PF : ça vous fait quoi ?*

*Garçon : on est plus du tout choqué.*

---

<sup>43</sup> C'est-à-dire si l'on considère que l'identité de genre est bien un jeu dialogique, un jeu dans lequel les énoncés rituels d'un sexe reçoivent les réponses rituelles de l'autre, et si l'on s'accorde à penser que ces deux rituels sont nécessaires à la mise en scène de la différence de sexe comme fondamentale dans nos rapports et dans la manière dont on définit l'Autre et soi.

<sup>44</sup> Dans la catégorie « actions performatives » nous plaçons les interventions de la *Compagnie Kartoffeln, 2 ou 3 choses que je sais d'elles et eux*, le *théâtre forum* du *Mouvement Français pour le Planning Familial* et la *Création d'un modèle de théâtre forum sur les comportements violents et sexistes*.

<sup>45</sup> Dans la catégorie « actions informatives » nous plaçons les interventions de l'*ADEJ, Des Clichés à la réalité*, les interventions de *SOS FEMMES, Sexist'thème*, et les interventions thématiques, *sexualité – prévention – rapports sociaux de sexe* du *Mouvement Français pour le Planning Familial*.

<sup>46</sup> Ces séquences sont issues d'observations réalisées lors des interventions thématiques, *sexualité – prévention – rapports sociaux de sexe*, du *Mouvement Français pour le Planning Familial* dans un collège marseillais. Mars 2006.

*Garçon : il y a deux catégories de femmes. Celles moyennement ouvertes, elles sortent mais elles ne pensent pas à la liberté sexuelle. Il y a les femmes qui veulent rien savoir. Et, il y a les femmes très ouvertes. On en parlera pas ! Chez les garçons c'est pareil.*

*Fille : c'est vrai ! Il y a de femmes qui provoquent.*

*Fille : Après, elles se plaignent qu'elles se font violer.*

*Fille : c'est vrai, il y en a même qui se maquillent, mettent des jupes courtes...*

*PF : Il y a peut être aussi chez les femmes un désir de plaire ?*

L'extrait d'entretien qui suit avec un intervenant de l'ADEJ confirme ce rôle de brassage et de remise en question des représentations à propos des genres des actions informatives.

*Des clichés à la réalité, la première heure, on fait du brainstorming : qu'est-ce qu'une fille, qu'est-ce qu'un garçon ? Qu'est-ce qui caractérise une fille, un garçon ? On leur fait sortir des stéréotypes puis on les déconstruits. Des fois, ils ne tombent pas dans le panneau des stéréotypes (...) Les filles sortent des métiers comme les métiers de service, de soins à la personne, ou mannequin. Les garçons, c'est lié à des métiers qui nécessitent de la force physique. Sur les métiers intellectuels, on ne voit pas trop de clichés. On leur demande si un garçon peut-être coiffeur, ça les fait rigoler mais ça prend bien. Ils rigolent, mais acceptent que c'est possible. Dans tout ça, on glisse aussi vers le droit des femmes, leur droit au travail, leur droit de s'habiller... On leur montre d'où viennent les stéréotypes : les médias, l'environnement familial...<sup>47</sup>*

L'autre rôle joué par ces actions informatives et bien sûr un apport de connaissances et de savoir fondamentaux liés à la sexualité dans ses dimensions sociales et affectives (rapport amoureux), physiologiques (rapports sexuels), médicales (MST, contraception, prévention, etc.) et y compris légales (législation relative aux mineurs, aux violences sexuelles, etc.)<sup>48</sup>.

En ce qui concerne le second type d'intervention que propose le *Dispositif Prévention/Citoyenneté*, la retranscription qui suit d'une séquence d'une séance de théâtre forum réalisée par le *Mouvement Français pour le Planning Familial* montre à l'évidence en quoi ce type d'action est performative, c'est-à-dire en quoi elle constitue un entraînement au jeu social qui fonde les relations entre filles et garçons.

*Déroulement de la saynète...*

*Un jeune homme annonce à un de ses copains qu'il sort avec Myriam. Le copain, d'abord surpris, demande confirmation : « il s'agit bien de « La » Myriam, celle de mon quartier ? ». Dès lors, ce dernier la définit comme une « chienne qui cherche des pigeons pour la sortir » et fait mine de téléphoner « aux autres », dit-il, pour leur annoncer cette histoire incroyable.*

*Reprise de la séance...*

*Intervenant MFPP<sup>49</sup> : alors, que pensez-vous de tout cela ?*

*Une fille : ça se passe comme ça !*

*Intervenant MFPP : est-ce que lorsqu'on trouve que cela se passe comme ça, on est pour autant d'accord avec ce qu'il se passe ?*

*Une autre fille : non ! Je ne suis pas d'accord avec la manière dont cela se termine.*

*Intervenant MFPP : on rejoue la scène alors !*

*Reprise de la saynète jusqu'à son terme, puis reprise de la séance...*

*Une fille : il [le garçon amoureux de Myriam] a le droit d'être amoureux*

<sup>47</sup> Extrait d'un entretien avec un intervenant de l'ADEJ. Avril 2006.

<sup>48</sup> Notons tout de même que si ce rôle de déconstruction des représentations sociales à propos des genres et d'apport d'informations est caractéristique des actions informatives, les actions performatives ne sont pas sans effets dans ce registre. Pour autant, ce caractère déconstructiviste et informatif, doublé du fait que ce type d'intervention fait de ce caractère sa spécialité, nous paraît être l'essence même de ces actions informatives.

<sup>49</sup> MFPP pour *Mouvement Français pour le Planning Familial*.

*Une autre fille : il [le garçon amoureux de Myriam] a un cœur comme tout le monde.  
Intervenant MFPP : alors va lui dire...*

*La jeune fille hésite à entrer sur scène puis refuse.*

*Un garçon : il a le droit d'être amoureux.*

*Le garçon se dresse et passe à la scène pour tenir, dans la scène, le rôle d'une tierce personne qui prend la défense du comédien amoureux de Myriam et s'adresser à l'autre sur le régime argumentatif « il a le droit de... »<sup>50</sup>*

Ainsi, que cela soit à travers des actions de type informatives ou performatives, les interventions proposées dans le *Dispositif Prévention/Citoyenneté* impliquent les individus qui y participent dans la production des genres sexués. Elles leur permettent de manipuler et de mobiliser, comme durant un exercice ou un entraînement, les matériaux cognitifs et interactionnels dont nous nous emparons tous les jours dans l'établissement de nos rapports sociaux de genre.

## **II. AGIR SUR LES ARRANGEMENTS SOCIAUX QUE RECOUVRENT LA DIFFÉRENCE DE SEXE.**

Comme nous venons de l'indiquer, la différence de genre est avant toute chose une production sociale. c'est d'ailleurs parce qu'il en est ainsi que les deux registres, informatif et performatif, des *Actions sur la Promotion des Droits des Femmes, de l'Égalité des Chances et du Respect entre Filles et Garçons* sont pertinents du point de vue des ressources cognitives et interactionnelles indispensables à l'établissement de rapports sociaux de genre équilibrés.

Si la différence de genres est avant toute chose affaire de production, il est à présent important de comprendre sur quel type d'arrangements sociaux cette différence de genre que nous mettons en scène dans nos rapports quotidiens repose. Car, c'est précisément sur ces arrangements sociaux que les *Actions sur la Promotion des Droits des Femmes, de l'Égalité des Chances et du Respect entre Filles et Garçons* doivent agir pour infléchir les convictions de ce que sont le masculin et le féminin que ces arrangements scellent.

Il existe au moins deux sorte d'arrangements sociaux sur lesquels repose la manière dont les garçons produisent les femmes comme différentes d'eux. Soit, il considère que le désavantage que la femme subit est au coeur de ce qui les différencie ; soit, il se représente la femme comme faisant partie d'un groupe de personnes sur-exposées tantôt à la stigmatisation des défaveurs qu'elles vivent (accès inégal à certains emplois, positions sociales, etc... comme les pauvres), tantôt à leur idéalisation en tant qu'objets purs, précieux, fragiles (comme les enfants). C'est-à-dire qu'il les construit de deux façons différentes comme des personnes à tenir en haute estime : comme faibles ou plus faibles (ce qui justifie que l'on se représente la/les femmes comme des personnes à protéger, donataires et destinataires de la sollicitude comme de la galanterie) ou comme uniques et rares (ce qui justifie que l'on se représente la/les femmes comme des personnes à respecter, donataires et destinataires de l'amour).

Par conséquent, les arrangements sociaux qui portent nos conceptions de la différence de genre se résument à des formules du type : Féminité-fragilité-douceur-sensibilité ou encore

---

<sup>50</sup> Séquence issue d'une observation réalisée lors d'une séance de théâtre forum conduite par le *Mouvement Français pour le Planning Familial* dans un collège marseillais. Janvier 2006.

Masculinité-force-dureté-insensibilité. L'extrait d'entretien qui suit met en évidence le type d'arrangement sociaux qui sous-tend le jugement qu'une fille peut porter sur un garçon.

*Je tombe difficilement amoureuse. Depuis mes 9 ans, je suis tombée qu'une seule fois amoureuse. Mais pas d'un garçon du collège. Les garçons d'ici ne sont pas très sensibles, ils ne comprennent pas vraiment les filles. Ils trouvent ça cruche d'avoir des sentiments. Ils disent : « je veux sortir avec toi, parce que tu es belle », mais c'est tout. Moi, je ne sortirais pas avec un garçon seulement parce qu'il est beau<sup>51</sup>*

Dans le premier cas, les *Actions sur la Promotion des Droits des Femmes, de l'Égalité des Chances et du Respect entre Filles et Garçons* permettent à l'individu de dénouer les liens forts et directs qu'il a établi entre ce qu'est le féminin et le masculin et ce que sont essentiellement l'homme et la femme en termes de caractéristiques biologiques. Ces actions poussent alors à l'individu à dépasser cette idée que le masculin et le féminin correspondent en premier lieu à des attributs biologiques et le mettent en position de chasser lui-même ses illusions sur le caractère indépassable des différences biologiques inhérentes à l'homme et à la femme.

Dans le second cas, les *Actions sur la Promotion des Droits des Femmes, de l'Égalité des Chances et du Respect entre Filles et Garçons* conduisent les individus à percevoir la différence de genre comme une construction sociale. De la sorte, l'individu appréhende progressivement le masculin et le féminin non plus comme des valeurs immuables et universelles mais comme des valeurs conventionnelles sur lesquelles il peut agir en adoptant une position critique vis-à-vis de ce que les genres en tant que normes socialement construites véhiculent. Par ailleurs, et toujours dans cette seconde alternative, les *Actions sur la Promotion des Droits des Femmes, de l'Égalité des Chances et du Respect entre Filles et Garçons* permettent aux individus de prendre conscience que la haute estime que l'on doit manifester à autrui, celle dans laquelle on doit le tenir, ne repose pas en ce qui concerne les femmes seulement sur leur rareté et leur faiblesse et en ce qui concerne les hommes uniquement sur leur force et leur résistance. Le jeu des *Comparaisons* proposé par la *Compagnie Kartoffeln* entraîne les élèves à aller au-delà de toute réduction de la femme ou de l'homme à ses caractéristiques biologiques et à construire l'Autre et nos rapports à celui-ci à travers d'autres dimensions que celles exclusivement biologiques : par exemple dans une dimension plus symbolique.

*L'amour c'est comme une rivière, ça coule.  
L'amour c'est comme une rose qui s'épanouit.  
L'amour c'est comme le stylo, si on a plus d'encre, on l'utilise plus.  
L'amour c'est comme la disquette, si on a plus de place, il faut la changer.*

*Les femmes c'est comme de la poussière.  
Les femmes c'est comme les abeilles, si tu les déranges, elles te piquent.  
Les filles c'est comme des fleurs mais faut pas jouer avec elles.  
Les filles c'est comme des jouets, mais il faut être sérieux avec.*

*Les hommes c'est comme la fin d'une bande dessinée.  
Un homme c'est comme une voiture dure à démarrer.  
Les garçons c'est comme les filles mais ils sont très différents.  
Les garçons c'est comme du chocolat<sup>52</sup>*

---

<sup>51</sup> Extrait d'un entretien avec une élève d'un collège marseillais. Mars 2006.

<sup>52</sup> Formules rédigées par les élèves, filles et garçons, d'un collège marseillais et compilées par la Compagnie Kartoffeln.

### III. AGIR EN SITUATION SUR LA RITUALISATION DES GENRES.

Comme nous l'avons d'abord indiqué, les rapports sociaux qu'entretiennent femmes et hommes reposent moins sur l'expérience réciproque de différences biologiques que sur des arrangements sociaux collectivement élaborés et ratifiés. Nous avons à ce sujet précisé, comment et en quoi les *Actions sur la Promotion des Droits des Femmes, de l'Égalité des Chances et du Respect entre Filles et Garçons* agissent à cet endroit de nos rapports sociaux de genre.

Franchissons à présent un nouveau pas dans la compréhension de ce que sont nos rapports sociaux de genre au-delà d'un processus de production de la différence de genre et de négociations sur les arrangements sociaux qui les sous-tendent. L'extrait qui suit d'une des observations qui nous avons mené dans les cours de récréation et pendant les temps de pause apporte des indices sérieux sur le fait que la production de la différence de genre et la négociation d'arrangements sociaux ne sont pas simplement de la matière relationnelle inerte mais au contraire des processus sociaux actifs.

*Au coin nord de la cour de récréation, un garçon se détache du groupe d'adolescent qui lui tenait compagnie. Il se dirige l'air assuré vers une jeune fille qui se tient en marge du cercle que forment ses copines. Le garçon s'approche tout en parade et l'aborde. La discussion s'engage, les rires fusent sous le regard attentif du groupe des copines qui se transforment en audience de la scène. L'un et l'autre sur-ritualisent leurs rapports en mobilisant l'ensemble des stéréotypes à leur disposition : le garçon fait mine de taquiner sa partenaire en l'attrapant par la taille, comme on le ferait d'un simple mannequin (cliché de la femme-jouet). Confirmant le cliché, la jeune fille se met dès lors à se dandiner, comme le ferait une marionnette, puis à feindre des réactions infantiles (alternant les rôles de la femme-joueuse et de la femme-enfant). A charge alors pour l'adolescent de réajuster son rôle de « macho » pour endosser celui de « protecteur » attentif à cette sensibilité innocente. Parti pour la prendre dans ses bras comme on le ferait d'un partenaire de jeu ou d'un enfant, le garçon se retrouve à son plus grand étonnement face à une jeune fille poussant de faux cris d'alarme comme autant de signes de fragilité et de détresse féminine (autres clichés). Le garçon vient de se faire prendre de vitesse par cette ritournelle des rôles mis en scène dans la communication et nos rapports sociaux de genre.*

Cette séquence d'interaction montre à l'évidence que les acteurs, femmes et hommes, établissent leurs rapports sociaux et en font l'expérience en mobilisant dans le cours de l'action un ensemble de ressources situationnelles : rôles sociaux, actes corporels, signaux verbaux, etc. C'est ce que nous appelons la ritualisation de la féminité et de la masculinité. En élaborant et en s'échangeant ce type de matériaux interactionnels et communicationnels, les individus se constituent un cadre qui donne sens aux situations qu'ils partagent. En d'autres termes, c'est par ce travail de ritualisation réciproque qu'ils définissent ensemble la situation dans laquelle ils sont pris. En l'occurrence, ce jeune garçon et cette jeune fille construisent et gèrent leur rapport en standardisant en quelque sorte la situation : ils en exagèrent les scènes, les simplifient ou les rendent au contraire d'une complexité telle que l'autre n'est plus en capacité d'en déceler la logique.

Cela étant dit, détaillons maintenant la manière dont cette ritualisation du masculin et du féminin se déroule dans le fil de l'action et voyons comment les *Actions sur la Promotion des Droits des Femmes, de l'Égalité des Chances et du Respect entre Filles et Garçons* incitent les individus à percevoir et à travailler ces rôles sociaux qu'ils endossent, la manière dont ils les expriment et appréhendent en retour les rôles que leurs partenaires jouent.

## **A. AGIR SUR LA MANIÈRE DONT LES INDIVIDUS PRODUISENT LES RAPPORTS SOCIAUX DE GENRE EN TANT QUE RÉALITÉS SOCIALES.**

Dans le domaine des rapports sociaux de genre, nous ne sommes pas toujours bien préparés aux situations sociales qui nous attendent.

*C'est difficile de parler à une fille. On ne sait pas quoi lui dire. Moi, je n'y arrive pas parce que je ne sais pas ce qu'elles ont dans la tête. C'est la même chose dans le quartier. J'écoute ce qu'elles disent... mais c'est dur d'entrer dans la conversation.*

*C'est pourtant pas compliqué d'entrer en contact avec les filles. Malgré qu'au départ, c'est difficile de faire le pas en avant... Il faut toujours trouver l'occasion de faire le pas<sup>53</sup>*

Les individus sont parfois à tel point mal préparés qu'ils en arrivent à employer des moyens savants et dépersonnalisés pour entrer en contact avec l'Autre.

*Si c'est juste par amitié, les filles viennent directement. Quand c'est par amour, il y a des intermédiaires et là ça se complique. Ça complique les choses. Par amour, on ne va pas voir directement la personne. Il y a la honte...*

*C'est dur de dire ses sentiments aux autres. On a peur d'être mal compris. On envoie des lettres par exemple<sup>54</sup>*

Peut-être n'y-a-t-il rien d'exceptionnel dans cette incertitude avec laquelle un garçon par exemple s'avance vers une fille. Lorsque hommes et femmes entrent en contact, chacun s'inquiète de savoir ce qu'est l'autre. En d'autres termes, chacun a besoin de s'informer sur l'autre pour parvenir à une définition commune de la situation et prévoir ensemble, au moins en partie, le cours de l'action. Quelle sera la nature de leur relation et sur quoi celle-ci sera fondée ? On comprend dès lors que l'enjeu de la communication est d'établir un cadre qui donne sens au cours de l'action ; c'est-à-dire trouver un compromis acceptable pour tous sur le sens ou la définition de la situation : un consensus temporaire. Les acteurs conviendront alors ensemble que leur relation est de l'ordre d'un rapport de séduction, d'autorité hiérarchique, d'échange amical... C'est cela produire de la réalité. Et, c'est en cela que produire de la différence de genre et promulguer des arrangements sociaux, c'est produire des réalités.

Cela signifie que le processus de communication qu'établissent un homme et une femme est une sorte de jeu de piste : cycle d'information mutuelle, de dissimulation, de découvertes, de fausses révélations ou de redécouvertes... Un jeu dans lequel tous ceux qui s'y impliquent cherchent à soutirer des autres les indices qui leurs permettront de cerner le plus finement possible ce qu'ils sont pour mobiliser avec justesse les stéréotypes, les idéaux de genre, qui viendront étayer leur relation. Autrement dit, les personnes font des hypothèses sur ce qu'est l'autre et sur le type de relation qu'il convient d'entretenir avec ce dernier. Et, en ce sens, faire des hypothèses sur ce qu'est l'autre c'est produire de la réalité. Faire l'hypothèse que l'homme qui est en face de nous est sensible au charme que nous déployons, c'est instaurer un rapport de séduction avec ce dernier.

C'est à cet endroit précis de la mise en scène de nos rapports sociaux de genre que les *Actions sur la Promotion des Droits des Femmes, de l'Égalité des Chances et du Respect entre Filles*

---

<sup>53</sup> Extraits d'entretiens réalisés auprès d'élèves de collèges marseillais. Mars 2006.

<sup>54</sup> Extraits d'entretiens réalisés auprès d'élèves de collèges marseillais. Mars 2006.

et Garçons interviennent. Le théâtre forum pratiqué par le *Mouvement Français pour le Planning Familial*, en impliquant les individus dans des situations qui les dépassent en réalité, demande à ces derniers de produire de la réalité, d'entrer dans le cours de l'action qui dès cette intrusion ne sera plus jamais le même. Pris dans le jeu, les individus testent pour ainsi dire en grandeur réelle ce qu'ils peuvent ou pas se permettre dans leur représentation en public. Les adolescents et les adolescentes expérimentent par exemple deux manières de contrôler et éventuellement d'infléchir le cours des saynètes que les intervenants du *Mouvement Français pour le Planning Familial* leur proposent. Tantôt, ils peuvent jouer la carte de la sincérité lorsqu'ils sentent que tous les interlocuteurs partagent la même impression qu'eux que ce qui est mis en commun dans la situation constitue bien la réalité.

*Les comédiens jouent une saynète durant laquelle Myriam, une adolescente, se voit reprocher par son frère sa participation à des cours de danse hip hop.*

Au moment où le frère de Myriam entre en scène, la collégienne se tient en retrait de Myriam comme pour se protéger du ton sévère avec lequel le frère s'adresse à sa sœur. Décidée à intervenir, la collégienne se place entre Myriam et son frère et lui explique que sa sœur ne fait rien de mal. Le comédien insiste encore sur le fait qu'il ne veut pas que Myriam fasse de la danse au prétexte que c'est immoral. Le frère brusque la collégienne : « c'est toi qui lui mets ces idées en tête ? ». Poussée dans ses derniers retranchements, elle lui répond : « t'as bloqué, elle est traumatisée ! »

Tantôt, ils joueront la carte du cynisme et produiront de fausses réalités en faisant l'hypothèse que d'autres acteurs seront dupés par les apparences tronquées qu'ils produisent.

*Reprise de la saynète entre Myriam et son frère*

A la surprise de tout le monde, la collégienne fait son entrée en scène aux côtés de Myriam non pas pour prendre partie pour cette dernière mais pour tomber d'accord avec son frère sur le caractère immoral de sa participation aux cours de danse hip hop. En réalité, le jeu de la comédienne devient plus clair dans le cours de l'action ; elle fait mine d'être en accord avec le frère pour progressivement infléchir l'argumentation de ce dernier. Lui donnant d'abord raison, elle introduit du débat entre frère et sœur sur le régime : « t'as raison ! Le hiph op c'est pas une danse pour les filles, mais... ? Y-a-pas des filles connus qui dansent le hip hop ? ». etc.<sup>55</sup>

En amenant les acteurs à agir dans ce creuset, entre sincérité et cynisme, le théâtre forum pousse ces derniers à plus de lucidité sur eux-mêmes et sur la situation qu'ils partagent. En d'autres termes, à réfléchir aux réalités relationnelles dans lesquelles ils peuvent se retrouver partie prenante et sur l'opportunité qu'ils peuvent avoir de produire en situation des réalités qui infléchissent le cours de l'action. Ainsi le théâtre forum fonctionne comme un entraînement à produire des réalités qui ont trait à la production de la différence de genre et exerce les adolescent(e)s à décrypter les réalités complexes dans lesquelles ils sont pris.

Lorsque les comédiens de la Compagnie Kartoffeln mettent les collégiens et les collégiennes en situation de produire des scènes dans lesquelles il s'agit pour eux de mettre en scène les questions qu'ils aimeraient se poser mutuellement, ils invitent les adolescent(e)s à produire des réalités qui ont trait avec la différence de genre.

*Autour de la question : Pourquoi les filles se préparent si longtemps ?*

---

<sup>55</sup> Ces deux extraits d'observation ont été réalisés lors d'une séance de théâtre forum menée par le *Mouvement Français pour le Planning Familial* dans un collège marseillais. Janvier 2006.

*Déroulement de la scène élaborée par les élèves :*  
*Un groupe de garçons tape à la porte*  
*- Une des filles assisent dans le salon : j'arrive !*  
*Le groupe de garçons entre*  
*- L'un d'eux dit : ça va chérie ?*  
*- La fille : oui !*  
*S'adressant aux autres garçons*  
*-la fille : allons nous mettre dans le salon*  
*Les garçons s'installent pendant que les filles partent s'apprêter en salle de bain.*  
*Les garçons s'agenouillent devant la porte de la salle de bain et espionnent les filles à travers le trou de serrure*  
*- L'un d'eux dit : Pourquoi les filles se préparent si longtemps ?*  
*La porte s'ouvre brusquement et les garçons sont surpris.*  
*- Une fille : vous êtes des vicieux !*  
*- Les garçons : on voulait juste voir ce que vous faisiez...*

## **B. AGIR SUR LES FAÇADES DE ROLES QUE LES INDIVIDUS ADOPTENT.**

Produire de telles réalités implique que les garçons et les filles s'offrent réciproquement tous les signes spectaculaires du genre. On peut dire en ce sens qu'ils institutionnalisent une façade de rôle, ici en l'occurrence de genre : ils incarnent le masculin ou le féminin. Ainsi, lorsqu'un acteur laisse un autre acteur adopter une façade, par exemple la masculinité telle qu'il l'incarne, ou que les deux laissent une définition de la masculinité s'instaurer dans leur relation, ils contribuent à stabiliser des attentes stéréotypées. Dès lors, la façade est ratifiée : cette représentation collective du masculin est approuvée. L'extrait d'entretien qui suit montre que, faute de savoir comment aborder les filles, les garçons adoptent des façades de rôles qui ne les présentent pas sur leur meilleur jour.

*C'est difficile d'engager la conversation... En réalité, ce sont des groupes qui se tournent autour les uns des autres. Les garçons parlent aux filles en les taquinant... ils leur enlèvent leurs chaussures par exemple... et courent avec à travers la cours... pendant que tout le monde rigole<sup>56</sup>*

*Les Actions sur la Promotion des Droits des Femmes, de l'Egalité des Chances et du Respect entre Filles et Garçons* peuvent accompagner les individus dans la construction de telles façades de rôle et éventuellement les aider à les mettre en débat.

Les interventions théâtrales de la *Compagnie Kartoffeln* conduisent les élèves à concevoir tout au long de l'année des matériaux (le jeu des *Je veux...*, le jeu des *Comparaisons...*, celui des *Portraits...*) qui serviront d'éléments constitutifs des saynètes élaborées en fin d'année. La principale visée de ce processus est de mettre les adolescents en position d'écrire des saynètes et de s'y insérer en tenant différentes façades de rôles. De cette façon les adolescent(e)s sont attirés dans une action en deux temps. Dans le premier, ils racontent des histoires qui placent au centre de l'attention un problème social qu'il faut résoudre. A cette étape du travail, ils définissent et s'attribuent des rôles. Dans le second temps, ils jouent et improvisent pour donner un spectacle qui met en scène la solution et dans lequel ils mettent à l'épreuve les façades de rôles qu'ils ont précédemment élaborées. Ainsi, les répétitions instaurent un lieu de débat et les représentations servent de surface de validation collective du type de rôles que les individus peuvent incarner dans la réalité et des rapports qu'ils peuvent nouer entre eux dans la vie quotidienne.

<sup>56</sup> Extrait d'entretien réalisé auprès d'un élève d'un collège marseillais. Mars 2006.

Le théâtre forum pratiqué par le *Mouvement Français pour le Planning Familial* se présente différemment et permet aux adolescent(e)s de travailler l'édification et l'adoption de façades rôle sous un autre angle. Dans ce cas, les adolescent(e)s assistent à une représentation que le *Mouvement Français pour le Planning Familial* a constitué en compilant des anecdotes recueillies par ailleurs. Chaque saynète pose un problème et propose une solution. À la fin de la représentation, les intervenants ouvrent le débat et demandent aux participants s'ils sont d'accord avec la solution proposée (la réalité produite) et les façades de rôles incarnées par les comédiens. Les comédiens reprennent ensuite la scène qui a été l'objet du débat et invitent les spectateurs à s'y immiscer pour infléchir le cours de l'action. Cela pousse évidemment les spectateurs, ainsi transformés en acteurs, agir à chaud dans le cours de l'action : c'est-à-dire à endosser des façades de rôles pertinentes et à affronter celles déjà incarnées par les comédiens. C'est en ce sens que l'on parle de théâtre d'actes réels. Ainsi pris dans l'action, les collégiens essayent leurs propres solutions (produisent leur propre réalité, on parle alors de théâtre d'essai) et expérimentent leurs idées et leurs façades de rôle (on parle ici de théâtre d'expériences concrètes). Par conséquent, l'action dramaturgique propre au théâtre forum ne donne pas une explication du réel, de ce que sont par exemple les rapports sociaux de genre. Elle ne remplace pas l'action réelle ; c'est le spectateur qui agit et pense : en s'expliquant lui-même et dans sa relation à l'autre, il mesure ainsi la manière dont ses représentations sont plus ou moins en phase avec les réalités collectives. Cet engagement de sa part lui permet en dernier recours de vérifier à l'épreuve de la pratique les façades de rôles qu'il adopte (puisque le théâtre forum est une forme théâtrale dont le cadre est fictif). Le solde de son intervention contribuera alors à modifier plus ou moins le cours de l'action.

Nous l'aurons compris, ces deux formes de théâtre n'ont rien de normatif. Elles n'imposent pas la meilleure solution, mais permettent aux individus d'étudier toutes les solutions offertes (on parle en ce sens de théâtre ouvert, sans vérités figées).

*Une fille prend la place de Nadia au moment où sa copine lui dit : « quoi, tu ne l'a pas encore fait ! »*

*Une autre fille : Non ! Je ne l'ai pas encore fait. On est différentes toutes les deux. Moi, je le ferai quand je serai mariée. S'il m'aime, il attendra, s'il ne m'aime pas, il n'attendra pas »*

*Intervenante du MFPP : ce qui est important dans ce que tu as dit, c'est « on est différentes toutes les deux ». Chacun fait effectivement comme il veut dans la vie !<sup>57</sup>*

En transformant les collégiens en protagonistes de scènes sociales qui leur posent des problèmes concrets en termes de relations filles/garçons, les interventions théâtrales conduisent les adolescent(e)s à satisfaire leur besoin d'expression<sup>58</sup>. Qu'il s'agisse là d'expression via la parole ou via la mise en scène de rôles sociaux. Dans les deux cas, ce passage aux actes du spectateur fait acteur, libère les adolescent(e)s de leurs représentations sociales en les poussant à les mettre à l'épreuve, met à jour les superstructures interactionnelles et sociales (les rituels sociaux, les arrangements sociaux) qui guident nos rapports sociaux et nous imposent parfois des « masques de comportements » comme les appelle A. Boal<sup>59</sup>. En d'autres termes, la satisfaction du besoin d'expression (mesurée) et le passage aux actes (réfléchis) qu'autorise ces deux types d'interventions théâtrales, incitent les

---

<sup>57</sup> Extrait d'une observation réalisée lors d'une séance de théâtre forum organisée par le *Mouvement Français pour le Planning Familial* dans un collège marseillais. Mars 2006.

<sup>58</sup> Plus que ce besoin n'est pré-supposé chez le spectateur ; ce qui est le cas dans le cadre du théâtre conventionnel.

<sup>59</sup> Et que nous appelons des rôles sociaux.

adolescent(e)s à rejouer dans la réalité ces actes et cette expression dont ils ont pu vérifier pendant les ateliers (cadre fictif) qu'aux yeux des autres, ceux-ci ne sont pas stigmatisés et pas non plus sans conséquences. Le propre de l'idée que l'on se fait communément de la responsabilité individuelle est précisément d'agir avec mesure et de manière réfléchie.

### C. ÊTRE UN GARÇON OU UNE FILLE COMME ACTIVITE SOCIALE ET COMMENT AGIR SUR CETTE ACTIVITE

Mais précisément, adopter une façade de rôle (en l'occurrence incarner un genre) à travers laquelle l'adolescent(e) agit avec mesure et de manière réfléchie ne suffit pas à ce que son action ait une portée significative du point de vue des rapports sociaux de genre dans lesquelles il s'inscrit. Pour satisfaire cette exigence, il doit se rendre expressif, rendre cette façade de rôle expressive. C'est un des points que les actions théâtrales travaillent avec les collégiens. En l'occurrence, les évaluations que les élèves ont retourné à la *Compagnie Kartoffeln* ne laissent aucun doute sur cet entraînement à l'expressivité.

*Certains pensent qu'il leur est plus facile de s'exprimer grâce au projet.  
Les exercices de théâtre et la prise de parole en public a entraîné des progrès dans l'élocution  
J'ai amélioré ma façon de m'exprimer  
Certains ont eu la satisfaction d'avoir vaincu leur trac.  
La quasi totalité de la classe souhaiterait continuer le projet car les élèves y ont pris du plaisir et ont pu s'exprimer en public<sup>60</sup>*

Pour amplifier son expressivité l'adolescent(e) doit exprimer ce qu'il revendique comme qualité, en l'occurrence le masculin comme le féminin. C'est ce que l'on appelle classiquement l'expression de soi ou l'expressivité de soi. Le jeu des *Autoportraits* proposé aux collégiens par la *Compagnie Kartoffeln* incite ces derniers à expliciter les qualités de genre qu'ils revendiquent comme constitutive de leur personne.

*Je m'appelle Clémence, je suis née le 08/11/91.  
Je suis un peu petite par rapport à certaines personnes.  
Je suis au collège XXX, il est bidon.  
J'aime faire de la danse, sortir manger, de l'ordi, du shopping.  
J'aime pas faire mes devoirs, faire le ménage (obligée de le faire), faire les courses.  
De caractère, je suis chiante, parfois même agressive.  
Physiquement, je ne me trouve pas belle, grosse.  
J'ai un piercing au nez, au cartilage de l'oreille.  
J'aime les animaux, surtout les chevaux<sup>61</sup>*

En d'autres termes, la mise en scène des rapports sociaux de genre, la manière dont on performe le masculin et le féminin, est une activité qui requière de l'adolescent(e) une compétence expressive : une capacité à performer les routines sociales constitutives des genres sexués.

Il est vrai que c'est tout au long de son existence que le jeune garçon acquiert des talents pour assumer l'image qu'il se fait du genre qu'il incarne, c'est-à-dire pour assumer l'image qu'il veut exprimer de lui-même. Du fait qu'il agit sous le contrôle d'autrui (parents, amis, ...), il

---

<sup>60</sup> Extraits de différents bilans remis à la *Compagnie Kartoffeln* par des élèves de 4<sup>ème</sup> de différents collèges marseillais.

<sup>61</sup> Extrait d'un autoportrait recueilli par la compagnie *Kartoffeln* dans un collège marseillais. Mai 2006.

prend l'habitude de faire attention aux détails de son comportement, de son air, de son maintien, de ce qu'il dit et de la façon dont il le dit. *In fine*, son estime de soi grandit progressivement sous le regard des autres, comme à l'épreuve de ceux-ci.

Pour autant, en situation, le jeune garçon ajuste en permanence cette image qu'il a longuement élaborée. Dans les relations qu'il entretient avec autrui, cette image ne correspond pas forcément aux attentes normatives que la situation impose. Qui plus est, il souhaitera toujours, c'est là une règle fondamentale de nos rapports sociaux, montrer une version idéalisée, ou du moins la moins dégradée possible, de lui-même. Ainsi, et malgré son long travail d'édification d'une façade de rôle, voire de différentes façades de rôles prêtes à l'emploi, le jeune garçon tendra inmanquablement, dès lors qu'il se trouve en présence d'un public, à incorporer à son/ses façades de rôle les valeurs sociales reconnues collectivement<sup>62</sup>. C'est en cela que l'on parle du fait d'être un garçon ou une fille comme activité sociale. L'extrait d'entretien qui suit illustre ce type de conformation à la norme de genre qui passe effectivement par un contrôle de l'image de soi.

*Dans le cadre du collège ou à la sortie, les filles et les garçons se font remarquer... Les filles aiment bien les meneurs. Alors les garçons font les beaux pour se faire une image. Ils se vantent. Dans le collège, les filles sont plus ouvertes alors que, dans le quartier, les filles font plus les intéressantes<sup>63</sup>*

Pour avoir du succès, l'adolescent(e) se convainc ainsi de la nécessité pour lui de donner le spectacle qui illustre le mieux les stéréotypes valorisés par son audience, que celle-ci soit féminine ou masculine<sup>64</sup>. C'est ce qui pousse, lors d'un atelier de la *Compagnie Kartoffeln*, un élève à écrire sur un bout de papier qu'il veut une *game boy* (lorsque les comédiens demandent à chaque élève de formuler par écrit ce qu'il attend de la vie) en même temps qu'il joue au « macho ». Deux façades de rôle qui peuvent entrer en conflit dans la manière dont le jeune garçon produit l'image de genre, en l'occurrence celle du « macho », qu'il souhaite endosser.

Là encore, les actions théâtrales peuvent accompagner les adolescent(e)s dans la production d'impressions de genre qu'ils pourront affirmer et assumer en ayant l'air, d'une part, d'avoir toutes les raisons de tenir ce rôle et, d'autre part, d'être les dépositaires d'aptitudes idéales pour le performer. Dans l'extrait qui suit d'une séance de théâtre forum, on perçoit en quoi l'intervenant renvoie les adolescent(e)s aux impressions de genre qu'ils produisent.

*Une fille : si on aime, on peut attendre.*

*Intervenant du MFPPF : vous avez parlé de la fierté du mari parce que sa femme est vierge...*

*Un garçon : c'est le Moyen Age, ça !*

*Une fille : ça dépend de ta culture et de ta religion.*

*Intervenant MFPPF : toutes les religions disent ça : que la femme et l'homme doivent arriver vierges au mariage. Mais comment peut-on savoir qu'une fille est vierge ?*

*Un garçon : on lui demande. Moi, je ne peux pas aimer une fille qui n'est pas vierge.*

*Intervenant MFPPF : et toi, tu dois être vierge pour qu'on puisse t'aimer ?*

---

<sup>62</sup> C'est pour cette raison qu'il ne faut pas se méprendre sur les motifs qui poussent les adolescent(e)s à mobiliser des stéréotypes de genre. Ce recours aux stéréotypes correspond plus à une volonté/à un désir de se rapprocher des valeurs sociales établies qu'elle ne correspond à un lent processus de dé-socialisation. On pourrait considérer que ce processus relève de ce que E. Goffman appelle de la « socialisation anticipatrice ».

<sup>63</sup> Extrait d'un entretien réalisé auprès d'un collégien marseillais. Mars 2006.

<sup>64</sup> C'est ce que E. Goffman appelle l'« idéalisation des impressions ».

*Le garçon : Une fille s'est pas pareil, c'est une fille. Ce ne sont pas ses affaires si je suis vierge ou pas*<sup>65</sup>

#### **D. LA SEPARATION FILLE/GARÇON ET LES EQUIPES DE REPRESENTATIONS.**

Mener à bien leur activité de conformation aux stéréotypes de genre, consiste pour les adolescent(e)s à entretenir chez leur public la croyance qu'ils incarnent légitimement et naturellement leur façade de rôle. Pour se faire, chaque adolescent(e) donne l'impression que le rôle qu'il joue est son seul et unique rôle. C'est pour cette raison que les adolescent(e)s séparent leur public en différentes audiences : ils contrôlent ainsi les différentes impressions qu'ils produisent et donnent à chaque segment d'audience le sentiment que la relation qu'ils lui réservent est spéciale<sup>66</sup>.

Cette séparation des publics à laquelle se livrent les adolescents est renforcée à cet âge-là par un clivage généralisé entre filles et garçons. C'est le cas dans les couloirs et les cours des collèges où les filles et les garçons se déplacent séparément les uns des autres ou encore lorsque les élèves prennent place dans les ateliers de théâtre.

*Une fois arrivés au niveau de leur salle, les élèves se mettent en rang deux par deux. Filles et garçons ne composent jamais un duo mixte. Ils rentrent dans leur salle et prennent place de la manière suivante :*

|     |     |     |
|-----|-----|-----|
| O O | X X | X X |
| X X | O O | X X |
| O O | O O | X X |

*Légende : X pour les garçons / O pour les filles*

Jusqu'à présent nous nous sommes principalement attachés à rendre compte de la manière dont les adolescent(e)s établissent et font l'expérience individuellement de leurs rapports sociaux de genre. Le fait qu'ils s'inscrivent pour ainsi dire dans des équipes de genre nous conduit à considérer d'une dernière façon ce que sont pour eux les rapports sociaux de sexe et la façon dont les *Actions sur la Promotion des Droits des Femmes, de l'Egalité des Chances et du Respect entre Filles et Garçons* interviennent dans la construction de ceux-ci.

On peut donc considérer les filles et les garçons comme des acteurs qui se définissent eux-mêmes comme les membres d'équipes de genre. Certaines adolescentes considèrent par exemple qu'elles appartiennent au groupe des femmes qui se définissent comme des « récompenses sexuelles difficiles à obtenir »<sup>67</sup>. Ainsi, ce type d'équipe coopère pour maintenir une impression donnée vis-à-vis du reste du monde. C'est-à-dire que ces « équipes de représentations »<sup>68</sup> coopèrent à la mise en scène d'une routine particulière, d'une impression donnée.

---

<sup>65</sup> Extrait d'une observation réalisée au cours d'une séance de théâtre forum organisée par le *Mouvement Français pour le Planning Familial*. Mars 2006.

<sup>66</sup> C'est le cas par exemple d'un adolescent qui entre garçons jouera le « macho » invétéré alors qu'en présence d'adolescentes il adoucirait les traits abrupts de son personnage.

<sup>67</sup> Selon la formulation employée par différentes collégiennes pour se définir elles-mêmes.

<sup>68</sup> Nous empruntons cette notion à E. Goffman.

*Les garçons, et les filles aussi, ont tendance à s'envoyer balader... Par exemple, quand une fille veut nous parler alors qu'on est entre garçons, on l'envoie balader*<sup>69</sup>

Ainsi, les adolescent(e)s sont à la fois des personnes individuelles et des garçons et des filles qui se sentent appartenir à des équipes de genre. Ils essayent dès lors d'être loyaux à l'image que donne leur équipe et évitent pour cela de faire des fausses notes. C'est un mécanisme de d'auto-contrôle qui se rajoute à la manière dont les adolescent(e)s se conforme déjà individuellement aux stéréotypes de genre. L'extrait d'entretien qui suit donne un exemple de ce double mécanisme, individuel et collectif, de contrôle des impressions.

*Je pense que les filles ont honte. Quand un garçon apprend par intermédiaire qu'une fille veut lui parler... Si c'est non, la fille perd son estime aux yeux des autres filles. Si c'est une fille remarquée, une meneuse qui fait la belle, elle baissera dans l'estime des autres filles si elle sort pas avec le garçon. Si c'est une fille gentille... l'histoire se saura, elle se fera moquer mais personne ne la déconsidèrera...*<sup>70</sup>

Ce dernier exemple montre bien comment la réputation d'un(e) adolescent(e), l'image que l'adolescent(e) renvoie de lui-même ou d'elle-même, se joue non seulement sur un plan personnel et vis-à-vis de son équipe de genre mais également comment l'équipe de genre fonctionne comme une « région postérieure »<sup>71</sup>. De ce point de vue, il s'agit alors de dire que les rapports sociaux de genre se composent de deux régions distinctes : une région postérieure qui fait office de coulisses dans lesquelles les adolescent(e)s préparent/aiguisent leurs manières et leurs apparences, leurs tenus vestimentaires, et leurs postures interactionnelles. En d'autres termes, une région fermée à toutes les personnes qui lui sont étrangères. C'est ce qui explique que le fonctionnement de l'Autre (quelque soit son genre) paraît toujours si inaccessible et mystérieux aux adolescents. Et, une « région antérieure »<sup>72</sup> dans laquelle se mettent en scène les manières (les politesses) et les apparences (la bienséance, la sauvegarde des apparences) et où se jouent précisément les conflits et les ajustements de ces manières et apparences.

Le fait que les interventions théâtrales s'appuient précisément sur ce travail de clivage des audiences auquel les adolescent(e)s procèdent pour contrôler les impressions de genre qu'ils produisent en public, permet précisément aux filles et aux garçons d'observer ce qu'ils considèrent habituellement comment tenant du plus grand mystère ; à savoir ce que les filles ou les garçons font et se disent lorsqu'ils se constituent en cercle fermés. Et, s'ils peuvent ainsi observer cet endroit mystérieux de la production des genres, c'est que l'exercice théâtral les conduit tout simplement à mettre en scène, donc à rendre public, ce travail d'équipe de genre. S'offre alors pour eux la possibilité de mieux connaître et de mieux comprendre la manière dont l'Autre se produit comme différent. Les quelques remarques qui suivent soulignent le bénéfice que les adolescent(e)s tirent de cet accès à l'intimité des équipes de genre.

*Un garçon : cela a permis de mieux nous connaître les uns les autres.  
( ? ) : Les ateliers ont permis de mieux connaître l'autre sexe.  
Une fille : ça nous a rapproché*<sup>73</sup>

<sup>69</sup> Extrait d'un entretien avec un collégien marseillais. Mars 2006.

<sup>70</sup> Extrait d'un entretien avec un élève d'un collège marseillais. Mars 2006.

<sup>71</sup> Nous empruntons cette notion à E. Goffman.

<sup>72</sup> Là encore la notion est empruntée à E. Goffman.

<sup>73</sup> Extraits des bilans que les collégiens ont fait parvenir à la *Compagnie Kartoffeln*. 2006.

*Cette activité théâtre sur les relations filles-garçons, ça peut nous apprendre des trucs : de savoir ce que eux ils pensent, et ce que nous on pense. On a pas forcément les mêmes avis. Les garçons, c'est basé sur le physique des filles et les filles c'est d'abord sur la gentillesse, le physique vient après<sup>74</sup>*

Cette meilleure compréhension permet, d'une part, une meilleure identification de l'Autre et, d'autre part, une meilleure estimation des attentes normative que se renvoient les filles et les garçons. Ce bagage cognitif pourra alors être mobilisé lors des interactions futures avec pour visée de montrer à l'Autre que ses attentes sont bien entendues et comprises et qu'elles trouveront écho favorable.

Un autre résultat du fait que les actions théâtrales s'appuient sur l'existence d'équipes de genre, est qu'elles instaurent dans chaque équipe, filles d'un côté et garçons de l'autre, des débats qui n'y trouvent pas leur place en règle générale. Elles permettent ainsi aux adolescent(e)s de constater que de tels débats d'idées peuvent s'y développer à côté des discussions plus puériles. L'extrait qui suit donne le ton de débats qui peuvent s'instaurer au sein d'une équipe de genre lors d'ateliers consacrés aux rapports sociaux de genre.

*Un comédien : Et vous, vous donnez des conseils à votre grand frère ?*

*Une fille : Oui ! Je traîne toujours avec mon frère, donc je le conseille. En plus, je connais bien ses copines. Je lui dis : « dis lui ça comme ça, sinon ça vexé », ou je lui donne des conseils sur comment il s'habille.*

*Une seconde fille : Moi, mon frère, il me raconte tout. Il a 16 ans.*

*Une troisième fille : Moi, mon frère, il me dit rien ! Mais en ce moment, il ramène une fille et il m'a demandé si je la trouvais belle. Mais il veut pas qu'on lui parle. Ma mère a juste le droit de lui dire bonjour.*

*Une quatrième fille : Moi, je n'ai pas de grand frère mais un cousin. Quand il vient, je suis en prison. Il me crie dessus, je ne supporte pas. Maintenant, quand il vient, je fais ma valise et je pars chez ma tante. Ma mère me dit qu'il faut que je le respecte, que je l'écoute, qu'il sait ce qui est bien pour moi.*

*Une cinquième fille : Les mères, elles protègent toujours les grands frères et les cousins !*

*La troisième fille : Mais pourquoi c'est toi qui part, ça devrait être lui !?*

*La quatrième fille : Oui, mais on ne peut pas refuser la famille. Ce n'est pas à cause de moi que la famille ne va pas venir !*

*Une autre fille : Mais c'est pour ton bien qu'il fait ça<sup>75</sup>*

---

<sup>74</sup> Extrait d'un entretien réalisé auprès d'une collégienne marseillaise. Mars 2006.

<sup>75</sup> Extrait issu d'une observation d'un atelier exclusivement féminin organisé par la *Compagnie Kartoffeln* dans un collège de Marseille. Mai 2006.

## **ETUDE EVALUATIVE**

### **DES ACTIONS EDUCATIVES EN COLLEGES**

#### **« PREVENTION CITYOENNETE »**

*Promotion des droits des femmes, de l'égalité des chances et du respect entre filles et garçons*

### **CAHIER III**

#### **LES ACTIONS ET LE DISPOSITIF**

#### **IMPACTS, LIMITES ET PRECONISATIONS**



DÉLÉGATION RÉGIONALE

AUX DROITS DES FEMMES

ET À L'ÉGALITÉ PACA



## SOMMAIRE

|                                                                                                                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b><u>ETUDE EVALUATIVE</u></b>                                                                                                                                 | <b>1</b>  |
| <b><u>CAHIER I</u></b>                                                                                                                                         | <b>1</b>  |
| INTRODUCTION                                                                                                                                                   | 1         |
| MÉTHODOLOGIE                                                                                                                                                   | 1         |
| CONTEXTE                                                                                                                                                       | 1         |
| PROBLÉMATIQUE                                                                                                                                                  | 1         |
| <b><u>SOMMAIRE</u></b>                                                                                                                                         | <b>3</b>  |
| <b><u>INTRODUCTION</u></b>                                                                                                                                     | <b>7</b>  |
| <b><u>I. RAPPEL</u></b>                                                                                                                                        | <b>7</b>  |
| A. OBJECTIF                                                                                                                                                    | 7         |
| B. MÉTHODOLOGIE                                                                                                                                                | 7         |
| <b><u>II. LE CONTEXTE DES ACTIONS</u></b>                                                                                                                      | <b>9</b>  |
| <b><u>III. LE CONTEXTE DU DISPOSITIF</u></b>                                                                                                                   | <b>11</b> |
| A. LA MISE EN PLACE DU SOLCE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES AVEC LEQUEL ET PAR RAPPORT AUQUEL LE DISPOSITIF PRÉVENTION/CITOYENNETÉ DEVRA SE PHASER. | 11        |
| B. LA REFONDATION DE L'ASE ET L'INJONCTION À DÉVELOPPER AUTOUR DE LA PROCÉDURE DE SIGNALEMENT DES ACTIONS DE PRÉVENTION.                                       | 12        |
| <b><u>IV. A QUI S'ADRESSENT CES ACTIONS ? QUI EST LE PUBLIC DES ACTIONS ?</u></b>                                                                              | <b>13</b> |
| A. DES INDIVIDUS EN CONSTRUCTION.                                                                                                                              | 13        |
| B. UNE POPULATION ADOLESCENTE.                                                                                                                                 | 16        |
| 1. LEUR ÂGE...                                                                                                                                                 | 16        |
| 2. LE TERRITOIRE DANS LEQUEL CES PERSONNES BÉNÉFICIENT DE CES ACTIONS PRÉVENTION/CITOYENNETÉ...                                                                | 16        |
| 3. L'INTÉRÊT QU'ILS PORTENT À CE QUE SONT LES RELATIONS ENTRE FILLES ET GARÇONS...                                                                             | 17        |

|                                                                                                                      |                                                                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.                                                                                                                   | LE SENTIMENT D'ÊTRE CONCERNÉ QU'ILS NOURRISSENT...                                                             | 17        |
| 5.                                                                                                                   | LEUR EXPÉRIENCE DES VIOLENCES...                                                                               | 18        |
| 6.                                                                                                                   | DANS QUEL CONTEXTE ONT-ILS FAIT L'EXPÉRIENCE DE CES VIOLENCES...                                               | 19        |
|                                                                                                                      | EN SYNTHÈSE...                                                                                                 | 19        |
| <b><u>PROPÉDEUTIQUE : DIFFÉRENCE DE SEXE ET DIFFÉRENCE DE GENRE</u></b>                                              |                                                                                                                | <b>21</b> |
| <b><u>ETUDE EVALUATIVE</u></b>                                                                                       |                                                                                                                | <b>23</b> |
| <b><u>CAHIER II</u></b>                                                                                              |                                                                                                                | <b>23</b> |
| DE LA CONSTRUCTION DE L'AUTRE À CELLE DE SOI : DES ACTIONS QUI AGISSENT SUR LA CONSTRUCTION DES GENRES               |                                                                                                                | 23        |
| <b><u>DE LA CONSTRUCTION DE L'AUTRE À CELLE DE SOI : DES ACTIONS QUI AGISSENT SUR LA CONSTRUCTION DES GENRES</u></b> |                                                                                                                | <b>29</b> |
| <b><u>INTRODUCTION</u></b>                                                                                           |                                                                                                                | <b>29</b> |
|                                                                                                                      | RAPPEL                                                                                                         | 29        |
|                                                                                                                      | PRINCIPE MÉTHODOLOGIQUE                                                                                        | 29        |
|                                                                                                                      | CADRAGE                                                                                                        | 29        |
| <b><u>I. AGIR SUR LA PRODUCTION DE LA DIFFÉRENCE DE GENRE</u></b>                                                    |                                                                                                                | <b>32</b> |
| <b><u>II. AGIR SUR LES ARRANGEMENTS SOCIAUX QUE RECOUVRENT LA DIFFÉRENCE DE SEXE.</u></b>                            |                                                                                                                | <b>35</b> |
| <b><u>III. AGIR EN SITUATION SUR LA RITUALISATION DES GENRES.</u></b>                                                |                                                                                                                | <b>37</b> |
| A.                                                                                                                   | AGIR SUR LA MANIÈRE DONT LES INDIVIDUS PRODUISENT LES RAPPORTS SOCIAUX DE GENRE EN TANT QUE RÉALITÉS SOCIALES. | 38        |
| B.                                                                                                                   | AGIR SUR LES FAÇADES DE RÔLES QUE LES INDIVIDUS ADOPTENT.                                                      | 40        |
| C.                                                                                                                   | ÊTRE UN GARÇON OU UNE FILLE COMME ACTIVITÉ SOCIALE ET COMMENT AGIR SUR CETTE ACTIVITÉ                          | 42        |
| D.                                                                                                                   | LA SÉPARATION FILLE/GARÇON ET LES ÉQUIPES DE REPRÉSENTATIONS.                                                  | 44        |
| <b><u>ETUDE EVALUATIVE</u></b>                                                                                       |                                                                                                                | <b>47</b> |

|                                           |           |
|-------------------------------------------|-----------|
| <b>CAHIER III</b>                         | <b>47</b> |
| <b>LES ACTIONS ET LE DISPOSITIF</b>       | <b>47</b> |
| <b>IMPACTS, LIMITES ET PRÉCONISATIONS</b> | <b>47</b> |
| <b>SOMMAIRE</b>                           | <b>49</b> |

## **INTRODUCTION** **53**

### **I. DES ECUEILS DÉFIÉS PAR LES ACTIONS** **54**

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. L'IMPACT SUR LES ARRANGEMENTS SOCIAUX DE SEXES SOLIDEMENT ANCRÉS                                   | 54 |
| 2. UN APPORT SUR LES FONDAMENTAUX RÉGISSANT LES COMPORTEMENTS SOCIAUX DE GENRE                        | 55 |
| 3. UN IMPACT SUR LA RÉGULATION DES RAPPORTS SOCIAUX DE GENRE : LA PRÉVENTION PLUTÔT QUE LA RÉPRESSION | 55 |

### **II. IMPACTS DES ACTIONS, LIMITES ET LES PRECONISATIONS** **57**

|                                                       |           |
|-------------------------------------------------------|-----------|
| <b>A. LA CRÉATION D'ESPACES DE DIALOGUE</b>           | <b>57</b> |
| 1. LES MOYENS                                         | 57        |
| 2. LES LIMITES                                        | 58        |
| 3. LES PRÉCONISATIONS                                 | 58        |
| <b>B. L'ACCÈS À DES OUTILS COGNITIFS ET PRATIQUES</b> | <b>59</b> |
| 1. LES MOYENS                                         | 59        |
| 2. LES LIMITES                                        | 64        |
| 3. LES PRÉCONISATIONS                                 | 69        |
| <b>C. L'ENTRAÎNEMENT AU JEU SOCIAL</b>                | <b>71</b> |
| 1. LES MOYENS                                         | 71        |
| 2. LES FREINS                                         | 73        |
| 3. LES PRÉCONISATIONS                                 | 75        |
| <b>CONCLUSION</b>                                     | <b>77</b> |

### **II. IMPACTS DU DISPOSITIF, LIMITES ET LES PRECONISATIONS** **78**

|                                                                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>A. LES POINTS POSITIFS DU DISPOSITIF</b>                                                                 | <b>78</b> |
| 1. FAIRE CONNAÎTRE AUX ADOLESCENTS LES ASSOCIATIONS ET METTRE LES ASSOCIATIONS EN CONTACT AVEC CES DERNIERS | 78        |
| 2. UN DISPOSITIF AGISSANT À UN ÂGE PERTINENT : L'ADOLESCENCE                                                | 78        |
| 3. UN DISPOSITIF AGISSANT DANS UN LIEU PERTINENT : LE COLLÈGE                                               | 78        |
| 4. UN DISPOSITIF PRODUISANT DE LA MÉDIATION                                                                 | 79        |
| <b>B. LES LIMITES</b>                                                                                       | <b>80</b> |
| 1. UN DISPOSITIF QUI N'A PAS DE PLACE DANS LE PROGRAMME SCOLAIRE                                            | 80        |
| 2. UN DISPOSITIF CIBLÉ SUR LES COLLÈGES ZEP, MAIS SUR QUEL FONDEMENT ?                                      | 80        |

|           |                                                                                         |           |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.        | LE DISPOSITIF <i>PRÉVENTION/CITOYENNETÉ</i> , UN ÉLECTRON LIBRE PARMİ TANT D'AUTRES     | 80        |
| <b>C.</b> | <b>LES PRÉCONISATIONS</b>                                                               | <b>82</b> |
| 1.        | UN « JEU DE PISTE » SUR TROIS ANS                                                       | 82        |
| 2.        | DES INTERVENTIONS EN DEHORS DE LA CLASSE                                                | 82        |
| 3.        | MUTUALISER, COORDONNER ET AJUSTER LES ACTIONS MENÉES SUR LES RAPPORTS SOCIAUX DE GENRES | 82        |
| 4.        | UN DISPOSITIF À ASSOCIER AU DOMAINE DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE                       | 83        |

#### **IV. QUESTIONS ANNEXES** **84**

---

|    |                                                                                                                     |    |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. | SUR L'ÉVENTUALITÉ D'HYPER-TERRITORIALISER LES ACTIONS DÉVELOPPÉES DANS LE PROGRAMME <i>PRÉVENTION/CITOYENNETÉ</i> . | 84 |
| 2. | LE SEXE, ÊTRE UN GARÇON OU UNE FILE, DÉTERMINE-T-IL NOS RAPPORTS SOCIAUX ?                                          | 85 |
| 3. | SUR L'ETHNICITÉ, LA TRADITION ET LA COUTUME COMME DÉTERMINISMES DE NOS RAPPORTS SOCIAUX.                            | 85 |
| 4. | SUR LES VIOLENCES SEXUELLES ET LES CONFLITS DE GENRE                                                                | 85 |
| 5. | SUR LES RAPPORTS SOCIAUX DE GENRE ET LA QUESTION DE SANTÉ PUBLIQUE                                                  | 85 |
| 6. | SUR LE SUIVI PRÉCOCE                                                                                                | 86 |

## INTRODUCTION

Nous avons pu rendre compte par la précédente analyse du processus social animant la construction des genres et pointer les lieux d'impact des actions sur ce même processus.

Nous allons maintenant présenter comment, malgré la complexité du processus social qu'elles visent à toucher et les écueils que ce processus porte, ces actions agissent sur la construction sociale du féminin et du masculin.

En s'appuyant sur l'analyse de l'ensemble des données recueillies sur le terrain (entretiens, observations des interventions et des réunions du comité, questionnaires) nous détaillerons les impacts des actions : quels sont ces impacts et comment se produisent-ils ? Quels sont les moyens déployés par les associations intervenant pour aboutir à ce résultat ?

A chaque impact révélé, seront associés les limites et les contraintes auxquelles il se confronte.

Au regard de cette évaluation, des préconisations seront élaborées dans l'objectif d'estomper les limites et de lever les contraintes que les interventions rencontrent actuellement.

Pour finir, nous présenterons un bilan plus global portant sur l'ensemble du dispositif dans l'objectif de proposer des changements le rendant plus efficient.

## I. DES ECUEILS DÉFIÉS PAR LES ACTIONS

Ces actions se heurtent à trois écueils : le premier tient au fait que les arrangements sociaux de sexe sont ancrés dans nos rapports sociaux, l'organisation de la société est en effet, en partie au moins, fondée sur la différence de genre. Le second, qui découle du premier, relève du fait que, parce que les arrangements sociaux de genre sont ancrés dans nos rapports sociaux, nous avons le sentiment de les maîtriser ; ce qui bien sûr est loin d'être acquis. Le troisième écueil auquel se confronte ces actions est relatif au fait que nous pensons peut-être un peu caricaturalement que certains modèles de contrôle social conventionnels (la loi, la contre-attaque juridique comme arme de la victime, la condamnation sociale par des témoins, le profilage précoce de la délinquance, etc.) suffisent à garantir les arrangements sociaux qui permettent aux individus, en l'occurrence aux adolescent(e)s, de ne causer aucun dommage et de n'en subir aucun. En d'autres termes, le répressif pourvoit-il suffisamment à ce qui est avant toute chose de l'ordre d'un contrôle social ?

Comment ces actions ne se brisent-elles pas sur ces écueils ? Et, au-delà, en quoi peut-on dire qu'elles en relèvent le défi ?

### 1. L'impact sur les arrangements sociaux de sexes solidement ancrés

Le premier écueil auquel se confrontent les actions est l'enracinement profond des arrangements sociaux dans nos rapports sociaux.

Ce solide ancrage des arrangements sociaux dans nos rapports sociaux de genre, vient :

- d'une part, du fait que ces idéaux de genre, ces arrangements de genre, sont profondément vécus comme naturels par les hommes et les femmes. Les uns et les autres mobilisent en situation, dans leur rapport à l'Autre, ces idéaux comme des convictions qui justifient ce qu'ils sont, ce qu'ils pensent que l'autre est, et la manière dont ils se représentent leur relation à l'autre.
- d'autre part, du fait que ces idéaux de genre sont confirmés par des aspects structurants de notre organisation sociale<sup>76</sup> qui impliquent que nos comportements de genre, certes, répondent à des stéréotypes mais également, les répandent.

Cette réalité est-elle incontournable ? Certes, notre rapport à l'Autre repose sur des arrangements sociaux (des idéaux de genre) bien ancrés ; mais les individus ne font pas que respecter et se plier à des déterminismes de genre immuables, ils utilisent également ces idéaux de genre en situation pour exprimer les relations entre les sexes et les faire apparaître comme naturelles, fondamentales, hiérarchisées.

Et, c'est précisément parce que les individus utilisent ces idéaux en situation que ces actions ont un impact sur les arrangements sociaux de sexe. En effet, ces actions peuvent doter les individus d'autres types de matériaux cognitifs, d'autres sortes de ressources interactionnelles, pour élaborer et mettre en scène leur identité différemment (c'est-à-dire pour qu'ils se définissent différemment par rapport aux modèles de genre socialement construits). On peut alors penser qu'ils acquièrent durant les actions d'autres manières de parader face à autrui,

---

<sup>76</sup> La division sociale du travail entre les sexes; l'organisation sociale entre père et mère et entre frère et soeurs; la division sociale de nos usages sociaux (galanterie, politesse, déférence, mais aussi les fouilles au corps, les femmes et les enfants d'abord, etc.); la division sociale de nos espaces sociaux (toilettes publiques, vestiaires, coiffeurs, etc.); la division sociale de nos codes vestimentaires (robe pour les unes et costumes pour les autres); notre système d'identification/désignation de l'autre et de ce qu'il est (socialisation)...

d'autres manières de mettre en scène leur féminité et leur masculinité, ainsi que d'autres manières d'appréhender celle de l'autre.

## **2. Un apport sur les fondamentaux régissant les comportements sociaux de genre**

Quant au second écueil, celui que constitue notre intime conviction de savoir nous comporter face à l'Autre sans provoquer dommages collatéraux. Nous croyons effectivement savoir comment nous comporter en public, face à quelqu'un de l'autre sexe, face à la différence... C'est en ce sens que nous nous pensons comme modernes, comme le fruit du progrès et de la civilisation des moeurs. Chacun semble savoir s'y prendre ! Chacun semble savoir comment en situation, face à l'autre, exprimer le fait d'être homme ou femme sans stigmatiser l'autre.

Mais ce savoir-faire, cette maîtrise, ne sont qu'impression. L'affrontement symbolique et les violences physiques n'ont pas encore déserté le terrain de nos rapports sociaux. Et, à ce titre, les interventions du programme *Prévention/Citoyenneté* jouent bien un rôle essentiel de guide pour l'action, pour l'établissement de nos rapports sociaux de genre. Elles rappellent aux individus, en l'occurrence aux adolescent(e)s, que nos rapports de réciprocité sont des situations sociales de rapport à l'Autre, à la différence, à l'altérité ; et que ces situations sociales sont des moments dans lesquels notre face est en jeu. Elles font noter aux adolescent(e)s que dans le cours de l'action, l'individu doit prendre la mesure des situations<sup>77</sup> dans lesquelles il s'implique. C'est le sens fort du rôle de témoin, c'est-à-dire celui qui estime avec justesse plutôt que celui qui incarne la justice.

**En d'autres termes, les interventions du programme *Prévention/Citoyenneté* rappellent aux adolescent(e)s, qu'en situation de rapport à autrui, ils doivent être en mesure de justifier leurs pensées et leurs actions selon des principes généraux (la justesse, l'équité, etc.) et que c'est à cette condition qu'ils éviteront de générer des situations qui portent atteintes à autrui.**

## **3. Un impact sur la régulation des rapports sociaux de genre : la prévention plutôt que la répression**

Le troisième écueil provient de notre empressement à penser que la réponse répressive suffit à garantir les cadres sociaux en fonction desquels nous donnons sens à nos rapports aux autres et à nous-mêmes. Mais ce système de régulation intervient seulement une fois l'offense perpétrée, une fois l'irréparable advenu. N'est-il pas possible d'agir plutôt sur le mode de la prévention et de l'accompagnement que de la gestion et de la répression ?

Une telle option permettrait de prévenir les faits de violence tout autant que la production de victimes et d'agresseurs. D'une part, en mettant tout en œuvre pour infléchir les représentations que nous générons pour établir et faire l'expérience de nos rapports à l'Autre (à la différence). Et, d'autre part, en dotant les uns et les autres de ressources pertinentes pour entrer en relation avec l'autre et pour se définir en référence à ce dernier.

Par conséquent, ces interventions sont valides et trouvent leur pertinence dans la mesure où elles fonctionnent comme des modes de régulation des rapports sociaux de genre. C'est-à-dire qu'elles interviennent directement là où, au moment où, ces rapports sont le plus vulnérables (là où, d'ailleurs, le sentiment d'insécurité est le plus fort) : dans le cours de l'action et pas uniquement après, sur le fil des interactions dans l'espace public et pas exclusivement dans les salles d'audience.

---

<sup>77</sup> Rôle par exemple tenu par le théâtre forum dans la dimension performative ou par l'ADEJ sur le versant informatif

C'est pour cet ensemble de raisons que notre étude part de l'analyse de situations sociales dans l'espace public, situations durant lesquelles les personnes s'exposent les unes aux autres. C'est à partir de ce point d'observation, que nous pouvons percevoir comment les adolescent(e)s vivent la différence de genre qu'ils produisent individuellement et collectivement, et aussi évaluer comment les actions agissent sur ces rapports sociaux de genre.

## II. IMPACTS DES ACTIONS, LIMITES ET LES PRECONISATIONS

### A. LA CREATION D'ESPACES DE DIALOGUE

Le moment de l'intervention est un moment durant lequel les adolescent(e)s peuvent s'inscrire et maintenir le dialogue avec un adulte et qui plus est le faire à une étape de leur vie où cet échange est aussi important qu'il est difficile à entretenir.

#### 1. Les moyens

Ce premier impact est rendu possible grâce à la présence d'un interlocuteur pertinent (l'intervenant) et à l'absence de contraintes relatives à l'expression des élèves. Il est valable pour l'ensemble des actions de ce volet.

##### a. L'intervenant : un interlocuteur adulte compétent et neutre

Adulte, spécialiste compétent pour répondre à leurs interrogations, présent dans le collège pour remplir cet objectif, neutre<sup>78</sup>, l'intervenant extérieur est un interlocuteur le plus souvent apprécié par les collégiens.

Il a les connaissances que les adolescent(e)s cherchent à acquérir, l'expérience (de par son âge et son métier) dont ils cherchent à bénéficier, et il est capable d'apporter d'autres références et modèles quant à la gestion et à l'établissement des rapports sociaux de genre que ceux véhiculés dans le milieu familial, scolaire et médiatique qui est celui des adolescent(e)s.

##### b. Un moment d'expression libéré des contraintes

La liberté d'expression et l'usage libre de leur vocabulaire durant les interventions (à l'oral comme à l'écrit) permettent aux adolescent(e)s une mise en parole libre et une prise de parole déliée de la stigmatisation du mauvais emploi de la langue française. C'est d'ailleurs, l'une des premières interrogations des élèves lorsque les intervenants de la *Compagnie Kartoffeln* leur présentent le travail qu'ils vont mener ensemble au cours de l'année :

*Intervenant Kartoffeln : Le but c'est que vous vous exprimiez ?*

*Une fille : avec nos mots ?*

*Intervenant Kartoffeln : Oui<sup>79</sup>*

D'après les professeurs rencontrés, les élèves ont des difficultés pour s'exprimer (manque de vocabulaire, problème de syntaxe...) et contiennent pour cette raison leur prise de parole (honte, peur de la sanction, de l'évaluation). Il leur semble dès lors pertinent de créer des moments où la forme de leur expression n'est pas jugée (bien qu'elle ait lieu au sein du collège) pour qu'ils puissent exprimer avec un minimum de contraintes leurs idées, leurs sentiments et leurs interrogations.

*C'est bien le théâtre forum ! En classe, on ne peut pas parler de ça comme ça.(...) En plus, ils sont plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit, et là, c'est que de l'oral<sup>80</sup>*

---

<sup>78</sup> Contrairement aux enseignants et aux parents, ils ne jugent pas et n'évaluent pas.

<sup>79</sup> Extrait d'une observation réalisée lors d'une séance de théâtre de la Compagnie Kartoffeln dans un collège marseillais. Février 2006.

<sup>80</sup> Extrait d'un entretien avec un professeur d'Histoire-Géographie d'un collège marseillais. Mars 2006

## **2. Les limites**

### **a. La réaction de refus de certains enseignants**

Certains enseignants ont manifesté leur désapprobation face à ce type d'intervention. Ils les considèrent inadaptées au milieu scolaire étant donné les sujets abordés, comme le vocabulaire utilisé :

*L'année dernière, il y a des profs qui n'ont pas du tout apprécié : « C'est intolérable d'entendre les élèves parler comme ça à l'école ! (...) de la télé réalité à l'école, c'est inadmissible ! »<sup>81</sup>*

### **b. Les problèmes de discipline**

Gérer la discipline d'une classe alors que ce n'est pas le métier des intervenants n'est pas toujours chose aisée. Pour autant, on peut également ne pas interpréter stricto sensu ces moments de chahut comme la manifestation d'un désintérêt à l'égard des interventions ou des intervenants. Il peut s'agir d'une réaction légitime face à la réception d'informations qui gênent, surprennent, déçoivent... des adolescent(e)s qui, au même moment, font face à des « premières fois » dont ils ont du mal à rendre à compte et qu'ils dissimulent la plupart du temps. Ainsi, se dissiper peut être pour eux un moyen d'entendre avec une certaine distance (moyens qui peuvent effectivement paraître maladroits à l'intervenant et inconvenants aux personnels scolaires présents) la parole de l'adulte<sup>82</sup>.

En quelque sorte, il y a trop d'assurance d'un côté et trop d'incertitudes de l'autre. Néanmoins, si ces moments portent la marque d'une interaction complexe, parce que déséquilibrée, ils sont aussi l'instant d'échanges (ré)actifs entre l'intervenant et les adolescent(e)s.

## **3. Les préconisations**

### **a. S'associer à un référent volontaire**

Ne pas imposer à des enseignants réfractaires à ce type d'action, la prise en charge et la responsabilité de celle-ci.

Prévenir les enseignants référents de la liberté de parole offerte aux élèves durant l'intervention.

### **b. Briefer les (nouveaux) intervenants des réactions possibles des élèves et le sens à leur donner.**

### **c. Maintenir la présentation « des règles du jeu »**

Pour que chacun ait connaissance des consignes, et pour prévenir les débordements et arrêter légitimement l'action si le comportement des élèves devient inadapté.

---

<sup>81</sup> Extrait d'un entretien avec un professeur d'un collège marseillais. Mars 2006.

<sup>82</sup> C'est ce que l'on appelle intégrer du jeu dans la communication pour ne pas l'interrompre mais au contraire la rendre accessible ou tolérable.

## B. L'ACCES A DES OUTILS COGNITIFS ET PRATIQUES

Pour mener des négociations critiques sur les arrangements sociaux de genre, faire des choix individuels (contraception, rester fidèle à son compagnon, rester vierge jusqu'au mariage...) et interagir au quotidien et le plus sereinement possible avec l'Autre, les adolescent(e)s ont besoin de ressources cognitives et d'outils pratiques leur permettant une meilleure identification de l'Autre et une meilleure compréhension de celui-ci.

### 1. Les moyens

#### a. Les actions informatives : la transmission de connaissances fondamentales

Les interventions du *Mouvement Français pour le Planning Familial (Sexualité-prévention-rapports sociaux de sexe* et les groupes d'information en deuxième partie du théâtre forum) et de l'*ADEJ (Des clichés à la réalité)* répondent à ce besoin de transmission des connaissances physiques/anatomiques, pratiques (moyens contraceptifs), médicales (risques liés aux MST par exemple), sociales et juridiques, que tous les collégiens n'ont apparemment pas.

L'intérêt des élèves est certain au regard de leur écoute et de leur participation. Ils ne cessent de poser des questions durant ces séances (sur les moyens de contraception, les relations sexuelles, ses risques et ses plaisirs, les droits, l'égalité, le respect, etc.).

Par ailleurs, notons que tous territoires confondus, parmi ceux qui ont assisté aux actions informatives, 100% se déclarent intéressés (idem en ZEP et dans les secteurs hors ZEP), et que parmi ceux qui ont assisté aux actions performatives, 5% n'ont pas été intéressé (2% en ZEP et 10% dans les secteurs hors ZEP)

Leur besoin comme leur intérêt sont par ailleurs confirmés par les demandes qu'ils formulent en fin de séance.

*Un garçon : Oui, faudrait revenir tout le temps !*

*Un garçon : Et vous allez revenir madame ?*

*Intervenant MFPPF : dans votre classe, je ne crois pas !*

*Un garçon : mais si, revenez, on va vous payer nous ! On va vous donner 1€ chacun pour que vous reveniez<sup>83</sup>*

Si en général, les collégiens réclament une nouvelle visite de l'association intervenante, certains d'autres d'eux prennent leurs coordonnées dans l'objectif de s'y rendre<sup>84</sup>. En d'autres termes, les interventions permettent aux collégiens d'apprendre l'existence des associations et d'identifier leurs missions.

Remarquons par ailleurs qu'à cet apport d'information, s'ajoute la rencontre d'une personne, l'intervenant, avec laquelle une relation de confiance s'établit. Cela personnalise, humanise ou incarne, des missions qui en d'autres occasions (par téléphone, sur prospectus, etc.) pourraient sembler plus anonymes. Ainsi, une fois dans les locaux de l'association, pour un rendez-vous individuel, les adolescent(e)s peuvent revoir et s'appuyer sur la personne qui a mené l'intervention dans leur classe. C'est par conséquent l'intervention et la personne qui

<sup>83</sup> Réaction de collégiens marseillais recueillies suite aux interventions de l'ADEJ et du MFPPF. Janvier 2006.

<sup>84</sup> Les intervenants du Mouvement Français pour le Planning Familial nous ont fait part du nombre non négligeable de collégiens qui se rendent dans leurs locaux à la suite d'une intervention. Il en va de même pour l'ADEJ, mais dans une moindre mesure. Cf. réunions du comité de pilotage.

l'incarne qui provoque, facilite et aménage le déplacement. Ce verrouillage du circuit entre associations et adolescent(e)s confirme donc la pertinence de ces actions dans les collèges : les associations entrent en contact avec ses public et les adolescent(e)s trouvent dans les réponses que leurs apportent les associations de quoi satisfaire leurs besoins.

b. Les actions informatives et performatives : la déconstruction des clichés modifiant le contenu des représentations sociales du féminin et du masculin

Les actions menées par le MFPPF, l'ADEJ et la *Compagnie Kartoffeln* ont toutes un impact sur les représentations sociales du féminin et du masculin présentes dans l'esprit des adolescent(e)s et mobilisées dans leurs pratiques sociales.

Durant les différentes interventions, des clichés à propos des genres apparaissent, sont identifiés et mis en perspectives par les intervenants. C'est une activité qui permet de relativiser le normal et l'anormal.

*MFPPF : on a pas besoin d'avoir un gros sexe, car le vagin s'adapte.  
Quand on a parlé homosexualité Elle est coupée  
Garçon : Non, on ne veut pas parler de ça ! Nous, il n'y a pas d'homosexuel ici ! On peut parler des lesbiennes ?  
Garçon : Les lesbiennes-bi, c'est bien. Moi, j'aimerais bien savoir qu'elle a fait ça avec une autre fille. Mais entre deux mecs, c'est dégelasse !  
Garçon : Et une fille et deux mecs, ça rentre en collision !  
MFPPF : Il y a des pays où l'on accepte le mariage homosexuel, vous êtes contre ?  
Garçon : Oui et si je les vois dans la rue, je leur lance des pierres ! Un homme et une femme, c'est fait pour être ensemble, pas le contraire ! C'était Adam et Eve au départ.  
MFPPF : Mais est-ce qu'on décide de devenir homosexuel !  
Garçon : oui !  
MFPPF : Pourquoi ça vous dérange autant ?  
Garçon : C'est le respect pour les pères. Mon père si je suis homo, il me tue. Il me l'a dit : « si t'es homosexuel, je te tue ! ». Pour lui, je vais respecter son choix.  
Le garçon qui était sortit, fait mine de dormir sur sa table  
MFPPF : on ne le sait pas forcément tout de suite, souvent, au début, ils sortent avec des filles pour être comme tout le monde.  
Garçon : Ca veut dire qu'aujourd'hui, on a des copains qui sortent avec des filles et qui vont devenir homo ?  
MFPPF : Oui.  
Garçon : Ahhh (dégoût), je vous parle plus !  
Garçon : et les lesbiennes ?  
MFPPF : C'est pareil.  
Garçon : Bon, allez, parlons des hommes et des femmes, parlons des choses normales !*

*Ou encore :*

*Fille : on est tous pareil. On est tous des êtres humains.  
Garçon : entre filles et hommes il y a des différences. Les hommes sont musclés et il y a des métiers que les filles ne font pas.  
Garçon : on a pas le droit à l'avortement.  
Garçon : c'est pas un droit.  
MFPPF : oui, c'est un droit.  
Garçon : c'est nous qui souffrons et qui avons des contradictions.  
Garçon : on va travailler, on souffre aussi... on va faire les maçons.  
Garçon : il y a des femmes manquées... elles sont musclées  
MFPPF : donc vous voulez dire que la force physique est du côté des hommes.*

*Garçon : ce sont les hommes qui font la guerre, les femmes vont à l'église, reste à la maison, et font les enfants... nous on les défend<sup>85</sup>*

Ainsi apparaissent les clichés et des tabous sur lesquels les intervenants peuvent rebondir : l'homosexualité, la femme belle et capricieuse, responsable de la maison et des enfants, l'homme musclé et qui gagne de l'argent...etc.

Les stéréotypes sont alors discutés, déconstruits, expliqués. Les représentations du féminin et du masculin peuvent alors évoluer.

### c. L'intervention en groupe mixte ou unisexe

Les interventions se déroulent parfois face à un public mixte et d'autres fois, face à un public unisexe .car le contenu de la séance, et donc son impact, diffère selon le cas :

Lors des actions menées en groupe mixte se produisent des interactions et des échanges verbaux entre filles et garçons.

*Fille : vous nous aidez pas beaucoup en plus. Les hommes disent : « vous avez des droits et après, dans la cours, ils disent qu'on a moins de droits ».*

*Garçon : les femmes sont des princesses. Elles sont capricieuses.*

*Garçon : on répond à leurs désirs. On ne se plaint pas nous !*

*Fille : les hommes se plaignent autant que les femmes*

*Garçon : les mecs payent... les femmes se maquillent et dépensent l'argent qu'on gagne.*

*Garçon : On leur paye le cinéma, le sandwich... il faut être charmant.*

*Fille : Nous, on vous demande rien.*

*Garçon : c'est pour vous faire plaisir.*

*Fille : c'est vous qui vous obligez !<sup>86</sup>*

Les caractéristiques évoquées par les collégiens concernent les hommes/garçons et les femmes/filles, impliquent l'existence, comme s'il s'agissait d'une évidence, de deux groupes sexuels distincts. Chaque individu en évoquant l'un des groupes confirme cette réalité et consolide son sentiment d'appartenance à l'un de ces deux groupes. À un niveau individuel, cette expérience participe à la construction de soi (en tant qu'individu sexué) et l'entraîne à l'expressivité de soi. En d'autres termes, en interagissant, les filles et les garçons s'expliquent et se confrontent : ils construisent ensemble et attribuent un contenu à la différence de genre et le font évoluer en négociant leurs rôles de genre. Ces actions (dans ce contexte) créent donc une occasion pour les adolescent(e)s de s'impliquer dans la fabrique de la différence de genre en tant que réalité collective, partagée et négociée.

Par ailleurs, les informations échangées permettent de mieux identifier et comprendre l'Autre. Des ressources cognitives pertinentes, que les adolescent(e)s peuvent mobiliser dans leurs rapports à l'autre genre, se constituent progressivement et leur permettent de montrer à l'Autre qu'ils ont bien entendu et compris ses attentes tout autant que de lui exprimer leur souhait d'y correspondre.

*Un garçon : On a entendu ce qu'elles disaient l'autre fois, du coup, on les utilise dans nos disquettes<sup>87</sup>. On leur dit qu'on fera le ménage, qu'on s'occupera des enfants...<sup>88</sup>*

---

<sup>85</sup> Extrait d'observations lors de séances d'information réalisées par le MFPPF dans un collège marseillais. Mars 2006

<sup>86</sup> Extrait d'une observation réalisée lors d'une séance d'information du MFPPF dans un collège marseillais. Mars 2006.

<sup>87</sup> Un garçon : Oui, vous connaissez les disquettes ? C'est les paroles imparables, les paroles de lover. Il y a de la vérité dedans et des mensonges et ça marche sur les filles !

Les choses se passent différemment lorsque les interventions se déroulent face à un public non mixte. Dans ce contexte, les collégiens posent des questions qui visent à améliorer leurs connaissances de soi (physique, sexe, droit...) et de l'Autre (son physique, ses attentes, ses plaisirs...).

*Un garçon : Et je peux revenir sur le plaisir de la femme ?*

*MFPF : oui, mais on finit ça. Les liquides qui transmettent le sida sont le sperme, les sécrétions vaginales et le sang.*

*(...)*

*Garçon : Et le plaisir des femmes ? Est-ce qu'elle prend du plaisir par l'anus ?*

*Garçon : Il y en a qui font ça, pour rester vierge jusqu'au mariage.*

*MFPF : L'anus est une zone érogène, donc si la personne à envie... Ca dépend des personnes et comment c'est fait.*

*Garçon : C'est chaud !*

*Garçon : Mais c'est pas sale ?*

*MFPF : Tu ne vas pas trouver des fleurs, c'est certain.*

*Garçon : Et elle peut faire caca ?*

*Garçon : Putain, c'est chaud !<sup>89</sup>*

*Fille : est-ce que les garçons peuvent prendre le sexe des filles dans leur bouche ?*

*Fille : Il le lèche, avec le sang, les poils, ça pue, c'est dégelasse !*

*Fille : Lave toi si ça pue !*

*MFPF : Oui, ça se fait et ça s'appelle un cunnilingus.*

*Fille : Il y a un garçon au collège qui m'a dit « viens me sucer la bite ! »*

*MFPF : Et vous répondez quoi à ça ?*

*Fille : Ma porte est fermée !*

*Fille : Va chercher ta mère !*

*MFPF : C'est bien, vous savez dire non si vous n'avez pas envie. On fait pas, ce qu'on ne veut pas faire<sup>90</sup>*

Les questions liées à l'intime fusent car elles permettent de nourrir la curiosité d'un genre vis-à-vis de l'Autre (ou plutôt le besoin de connaître son fonctionnement, ses attentes et ses peurs) sans la gêne qu'occasionnerait la présence de cet Autre.

Par ailleurs, outre la gêne occasionnée par le fait de parler de sexualité devant l'Autre, la séparation permet de faire émerger des propos libérés du regard de l'Autre sur des sujets moins tabous mais tout aussi sensibles : le rapport aux parents, aux frères et sœurs (dont la position du grand frère, sujet qui revient sans cesse mais qui n'est pas issu d'un discours spontané, cette thématique est souvent choisie par les intervenants)... L'intervention fonctionne alors mieux lorsque filles et garçons sont séparés : la parole est plus libre, la discipline est plus facile à maintenir.

*Comédien de Kartoffeln : c'est bien, elles adhèrent bien au principe ! Elles parlent bien quand elles sont seules. C'est mieux de séparer les filles et les garçons car ils ne sont pas encore prêt à confronter leurs propos<sup>91</sup>*

---

<sup>88</sup> Extrait d'une observation réalisée lors d'une séance d'information du MFPF dans un collège marseillais. Mars 2006

<sup>89</sup> Extrait d'une observation réalisée lors d'une séance d'information auprès d'un groupe de garçons réalisée par le MFPF dans un collège marseillais. Mars 2006

<sup>90</sup> Extrait d'une observation réalisée lors d'une séance d'information auprès d'un groupe de filles réalisée par le MFPF dans un collège marseillais. Mars 2006

<sup>91</sup> Extrait d'une observation réalisée lors d'une séance de théâtre de la Compagnie Kartoffeln dans un collège marseillais. Mai 2006

Ce choix apparaît pertinent lorsqu'il s'agit de mener une seconde étape qui permet la rencontre et la confrontation des propos entre les deux genres. Ainsi, il semble important de noter que le contexte de mise en parole donne lieu à des contenus de séance différents et complémentaires.

d. L'implication du référent : un effet sur l'action et son impact

Lorsqu'un professeur a commandé l'action, son implication dans le projet est bénéfique à celui-ci :

- il ne considère pas « qu'on lui impute des heures sur son programme », et subséquemment, gère plus volontiers les aspects logistiques,
- et l'effet de l'action peut être amplifié lorsque l'enseignant retravaille les problématiques soulevées par l'action dans son cours (elles prennent place dans l'enseignement dispensé).

Cette année, cela a été le cas pour des professeurs de sciences et vie, d'histoire-géographie, d'éducation civique et de français.

*On a voulu que ce soit les profs d'éducation civique et de français qui soient là, car on peut en faire quelque chose en classe après. (...)*

*Je vais faire des liens dans mon cours d'éducation civique, dans le cours sur l'évolution des femmes dans la société. Avec le premier groupe, j'ai plein de lien à faire parce qu'elles ont dit plein de choses, mais avec le deuxième, moins<sup>92</sup>*

*Il y a un prof de sciences et vie qui me fait venir dans son collège car il y mène un travail de fond. Dans sa classe, il des grands panneaux sur les relations sexuelles, sociales...les élèves font des dossiers. Mais bon, c'est un cas exceptionnel<sup>93</sup>*

*Les gamins ont réclamé un petit travail autour de ça, le système du théâtre forum. Comme on est en train de travailler le système argumentatif, c'est un jeu pertinent. Et puis, ils jouent un rôle, ce n'est pas vraiment eux<sup>94</sup>*

La reprise du contenu de l'action par les enseignants constitue un partenariat spontané qui consolide le travail entamé par les associations.

e. Doter les enseignants et l'infirmière scolaire d'outils cognitifs pour gérer leur relation à l'élève.

Les référents aux actions au sein des collèges (enseignants dans 60% des cas et infirmière scolaire dans 26% des cas), ont été pratiquement tous satisfaits de l'intervention à laquelle ils ont assisté voire, participé.

Mais au-delà de cette satisfaction, les actions ont un impact sur le référent, celui qui assiste à l'intervention. D'une part, les actions permettent de mieux connaître les élèves (ce qu'ils ressentent) et d'autre part, elles impliquent une remise en question de leurs propres représentations (des impressions qu'ils cultivent).

*Je trouve ça intéressant pour mieux les connaître et connaître les problèmes qui se posent à eux<sup>95</sup>*

---

<sup>92</sup> Extrait d'un entretien avec un professeur de collège d'un établissement marseillais. Mars 2006

<sup>93</sup> Extrait d'un entretien auprès d'un intervenant de l'ADEJ. Février 2006

<sup>94</sup> Extrait d'un entretien auprès d'un professeur d'un collège marseillais. Mars 2006

<sup>95</sup> Extrait d'un entretien avec un professeur d'un collège marseillais. Mars 2006

*Je ne me rendais pas compte que c'était à ce point là ! Je suis contente d'avoir assisté à ça. S'il y a moyen d'en reparler, je suis preneuse. Tout ce qui nous permette de mieux connaître les ados, c'est bon à prendre<sup>96</sup>*

**C'est pourquoi, ils considèrent que l'intervention leur a apporté :**

- un nouveau regard sur les rapports sociaux de genres entre adolescents (51%)
- et de nouveaux outils pour agir sur ce domaine auprès d'eux (32%)

Ainsi, les interventions n'agissent pas seulement sur le public adolescent mais aussi sur les professionnels des collèges travaillant auprès de ce même public, en leur apportant des connaissances et des outils pouvant les aider dans la relation qu'ils construisent quotidiennement avec les élèves.

**2. Les limites**

**a. La présence de l'enseignant**

Dans la plupart des cas, la présence de l'enseignant bride la parole de l'élève durant les actions informatives. Contrairement à l'intervenant, l'enseignant ne disparaît pas de leur environnement à la fin de l'intervention, il est leur évaluateur (les adolescent(e)s ont le sentiment de prendre des risques en prenant la parole) et il n'a aucune légitimité à entendre leurs questionnements et leurs points de vues personnels sur les sujets abordés.

Autant de raisons qui expliquent l'effet négatif de la présence des enseignants durant ces séances. Certains enseignants, conscients de ce phénomène, sortent de la salle durant la séance (mais ne s'en éloignent pas pour des raisons de réglementation) et reviennent en fin de séance.

*Le prof fera des allers-retours durant la première heure d'intervention. Il vient vérifier le calme de la classe et repart à chaque fois aussitôt et avec beaucoup de respect et discrétion<sup>97</sup>*

Cela pose alors le problème du respect de la réglementation et de la perte de l'impact positif des actions sur les enseignants.

**b. La commande répressive et non préventive**

**L'intervention n'est pas toujours commandée dans un objectif de prévention bien que le dispositif ait cette visé. Trop souvent, d'après les associations intervenantes, les interventions sont commandées en situation d'urgence, à la suite de violences avérées dans le collège.**

*Ils nous appellent quand ils constatent une dégradation, quand le CPE a entendu parler d'attouchement, de viols<sup>98</sup>*

*On est venu parce qu'il y avait eu des problèmes d'attouchements sexuels<sup>99</sup>*

*Il faudrait réussir à ce qu'on ne nous appelle pas seulement parce qu'il y a des soucis dans le collège. On intervient toujours comme des pompiers !<sup>100</sup>*

---

<sup>96</sup> Extrait d'un entretien avec un professeur d'un collège marseillais. Mars 2006.

<sup>97</sup> Extrait d'une observation réalisée lors d'une séance d'information du MFPP. Mars 2006

<sup>98</sup> Extrait d'un entretien avec un intervenant de l'ADEJ, Février 2006

<sup>99</sup> Extrait d'une réunion du comité de pilotage concernant l'ADEJ, Février 2006

<sup>100</sup> Extrait d'une réunion du comité de pilotage concernant le MFPP

La réception de l'intervention par les élèves ne peut pas être similaire si elle fait suite à un incident ou non.

c. Le sentiment de stigmatiser en intervenant

Parce que toutes les classes de collège ne profitent pas des actions (la plupart des classes pour lesquelles sont commandées ces interventions sont celles où un cas de violence s'est produit ou dont on estime qu'il peut se produire), les associations cultivent le sentiment de s'adresser à des élèves qui se sentent stigmatisés (par leur lieu d'enseignement ou d'habitation) et sur-stigmatisés par les actions. Les actions peuvent alors être vécues comme une violence symbolique supplémentaire.

d. La sur-stigmatisation des garçons : un effet pervers des actions

Dans le collège, comme durant les actions, les garçons apparaissent toujours responsables des violences physiques et psychologiques subies par les filles.

*Garçon : Depuis que je suis en 6<sup>ème</sup>, quand un garçon frappe une fille, il se fait virer... et l'inverse n'est pas vrai<sup>101</sup>*

*Garçon : moi, ce qui m'embête, c'est que s'il y a une bêtise, c'est toujours la faute des garçons ! Alors que s'il se passe quelque chose, c'est la faute des deux !<sup>102</sup>*

Les intervenants mobilisent, durant l'animation de leurs séances et ateliers, leurs propres représentations des rapports sociaux de genre et, entre autres, cette conception du garçon en tant que genre dominant. En effet, les actions font souvent apparaître les filles comme victimes et les garçons comme responsables de leurs problèmes. Cela renforce les représentations des filles comme fragiles, sentimentales et sans moyens de défense, et celle des garçons comme forts et obsédés par la domination physique (dont sexuelle) et psychique sur les filles.

*Un comédien de Kartoffeln : Vous pensez pas qu'elles en ont marre les filles d'être tout le temps surveillées ?<sup>103</sup>*

*Un garçon : Hier, on a passé 2 heures à parler de viol et à chaque fois, elles accusaient les garçons, mais je ne comprends pas pourquoi elles accusent les garçons.*

*garçon : Il y a des filles pédophiles, qui sortent avec des garçons de 10 ans !<sup>104</sup>*

Les garçons supportent mal cette représentation, ce qui implique un désengagement de leur part. C'est par exemple ce qui se passe durant l'action de *SOS Femmes*, où les garçons ne prennent plus la parole. Ceci explique sans doute pourquoi cette intervention mixte est reçue de manière différente par les filles et les garçons :

- 62% des filles se sentent concernées par les sujets abordés contre seulement 25% des garçons ;

---

<sup>101</sup> Extrait d'une observation durant une intervention du MFPP dans un collège marseillais. Mars 2006

<sup>102</sup> Extrait d'une observation d'une intervention du MFPP dans un collège marseillais. Janvier 2006.

<sup>103</sup> Extrait d'une observation réalisée lors d'une intervention de la Compagnie Kartoffeln dans un collège marseillais. Mai 2006

<sup>104</sup> Extrait d'une observation réalisée lors d'une intervention de la Compagnie Kartoffeln dans un collège marseillais. Mai 2006

- et 50% des garçons disent ne rien avoir compris ni appris à l'issue de cette intervention alors que seulement 20% des filles déclarent être dans ce cas.<sup>105</sup>

Cette sur-stigmatisation nuit à l'accès aux connaissances, du moins du côté des garçons.

e. Le public mixte ou unisexe : un impact différent non maîtrisé

Nous avons pu constater plus haut, que la composition du public de l'intervention implique la construction de ressources cognitives différentes et permet ainsi de répondre à des objectifs différents. Pourtant, ce paramètre n'est pas toujours choisi en fonction des objectifs à atteindre.

En effet, certaines interventions ont un public prédéfini si on se réfère à la plaquette de présentation du Conseil Général :

- il est mixte pour l'intervention *Des clichés à la réalité* de l'ADEJ, pour celle de *SOS Femmes* et pour la seconde partie de l'intervention thématique, *Sexualité-prévention-rapports sociaux de sexe* du MFPP
- et unisexe pour la première partie de l'intervention thématique, *Sexualité-prévention-rapports sociaux de sexe* du MFPP, et les *Tchatches* de la *Compagnie Kartoffeln*.

Mais pour l'intervention de *SOS Femmes*, le public mixte n'est ni favorable à l'expression des garçons, ni favorable à la construction de ressources cognitives qui pourraient conduire à penser que les hommes et les femmes sont égaux. Les garçons se sentent jugés et stigmatisés par l'autre sexe, en l'occurrence composé ici par les adolescentes et les intervenantes (nous reviendrons d'une manière plus approfondie sur cette limite cf. le point suivant).

*Un garçon : On a passé deux heures avec SOS Femmes, elles n'ont pas arrêté de parler des garçons, on était tellement gêné qu'on n'a même pas parlé ! On peut pas participer parce que dès qu'on parle elles disent qu'on est des crasseux !<sup>106</sup>*

D'autres interventions, et c'est le cas pour les groupes d'information qui suivent les théâtres forum du MFPP, donnent l'occasion aux élèves de choisir. Par un système de vote, les collégiens font le choix de continuer la séance ensemble ou de manière séparée.

Le plus souvent, les garçons et les filles n'ont apparemment pas les mêmes souhaits quant à la suite du programme. En général, les garçons préfèrent rester entre eux pour être libres de parler : pouvoir poser les questions qu'ils veulent sans prendre le risque de dévaloriser leur image aux yeux des filles. La présence des filles et leurs potentielles remarques les inhibent et leur donnent le sentiment d'apparaître aux yeux de ces dernières comme des obsédés sexuels ou encore comme des « crasseux », lorsqu'ils questionnent les intervenants sur la sexualité.

*MFPP : Demain, vous voulez faire la séance qu'entre garçon ou fille et garçons ?*

*Un garçon : Entre garçons, sinon, elles vont nous trouver crasseux !<sup>107</sup>*

Notons que par ce choix, les garçons manifestent un besoin de connaissances liées à la sexualité qui dépasse celui d'échanger avec les filles.

<sup>105</sup> Données issues de l'analyse quantitative.

<sup>106</sup> Extrait d'une observation réalisée lors d'une intervention de la Compagnie Kartoffeln dans un collège marseillais. Mai 2006

<sup>107</sup> Extrait d'une observation réalisée lors d'une séance du MFPP dans un collège marseillais. Mars 2006

Les filles quant à elles, souhaiteraient rester avec les garçons car elles estiment que l'échange commun amène à mieux se comprendre. Elles pensent qu'il est plus constructif de mener l'action ensemble car elles ont le sentiment que chaque groupe sexué apprend plus sur l'autre dans cette situation.

*Fille : les garçons en apprennent plus en étant avec nous.*<sup>108</sup>

*Hier, lors de la proposition de l'intervenant du planning, « demain voulez-vous vous nous voir en classe mixte, ou vous préférez faire deux groupes, d'un côté les filles et de l'autre les garçons ? », les filles voulaient se retrouver en groupe mixte, et les garçons voulaient être séparés des filles.*

*Ce matin, les filles sont déçues de ne pas être avec les garçons et trouvent leur réaction « immature ». L'une d'elle dit : « moi, ça me donne une idée ? Au conseil de classe, je défendrais les filles et pas les garçons, car Franck, désolée de le dire, mais il ne défend pas bien, et ce sera tant pis pour eux ! Ils avaient pas bien vouloir discuter avec nous. Ils préfèrent car ils ont peur qu'on les trouve crasseux. Nous on voulait mieux les connaître. » . L'une d'elle la contredit : « Non, moi, je m'en fout de mieux les connaître ! » ; Une autre dit : « moi, je ne comprends pas pourquoi ils ne voulaient pas. »<sup>109</sup>*

Au lieu d'améliorer les rapports entre filles et garçons, donner le choix peut engendrer des tensions et renforcer la différence de genre dans un jeu conflictuel.

De plus, nous avons pu constater que ce qui est prévu en théorie (cf. la plaquette de présentation des actions) ne correspond pas toujours à ce qui est mis en pratique pendant la seconde partie de l'intervention thématique, *Sexualité-prévention-rapports sociaux de sexe* (ce qui implique certaines conséquences mais n'est pas un problème en soit). Mais si certains intervenants imposent la mixité comme prévu, d'autres imposent la séparation et d'autres encore demandent aux élèves de choisir. Ces choix qui émanent des intervenants semblent guidées par des préférences individuelles.

*Les élèves s'installent dans leur salle de classe. Puis les deux intervenantes du MPPF demandent directement aux élèves de se séparer en deux groupes : « on va vous séparer les filles et les garçons ! » Réaction amusée des élèves. « C'est les filles ou les garçons qui bougent ? Les garçons répondent plus rapidement : « Les filles !!!! ».*<sup>110</sup>

Dans le cas d'une classe non mixte, le contenu de la séance ne porte plus sur les rapports sociaux de genre, mais sur la transmission de connaissances liées au domaine de l'intime (contenu similaire à la première partie de l'intervention thématique, *Sexualité-prévention-rapports sociaux de sexe*).

#### f. Les limites d'une action en un lieu

Les représentations se construisent sur différentes scènes sociales (école, rue, domicile, etc.) et en différents moments sociaux (relations entre amis, avec les parents, dans un rapport amoureux avec l'autre sexe ou le même, etc.). Il est donc difficile de déconstruire d'un bloc (en un seul endroit et à un seul moment) des représentations à facettes multiples.

#### g. Un problème de contenu et d'organisation

Les intervenants de l'ADEJ sont confrontés à plusieurs soucis pour mener leurs interventions :

---

<sup>108</sup>Extrait d'une observation réalisée lors d'une intervention du MFPP dans un collège marseillais. Mars 2006

<sup>109</sup> Extrait d'une observation réalisée lors d'une intervention du MFPP. Mars 2006

<sup>110</sup> Extrait d'une observation réalisée lors d'une intervention du MFPP. Mars 2006

- un manque de lien entre la première et la deuxième partie de l'intervention *Des clichés à la réalité* :  
*La deuxième heure, on parle de la violence faite aux femmes dans le monde à partir d'une expo. La première et la deuxième heure n'ont rien à voir.*<sup>111</sup>
- un manque de temps pour mener cette première partie de l'intervention (une heure seulement) et un surplus de temps pour mener à bien la deuxième partie (l'exposition).
- une redondance entre la première partie de l'action *Des clichés à la réalité* et l'autre action menée par cette association (la BD : *Kiffer l'autre*) : elles abordent les mêmes thèmes et ont quasiment le même contenu (bien que le support soit différent).  
*La BD et l'heure sur les clichés est redondante.*<sup>112</sup>
- un manque de compétence pour répondre aux interrogations des élèves. Les intervenants de l'ADEJ sont confrontés à un paradoxe. Ils entament l'action par la mise en lumière des représentations, celles appartenant à la catégorie des stéréotypes (les clichés) avec pour visée de les déconstruire. Ce travail amène les collégiens à parler de leurs vies privées et à les questionner sur des sujets intimes. Mais les intervenants ne se considèrent pas légitimes pour répondre à ces questions et préféreraient rester sur leur domaine de compétence en ne parlant que des lois et des droits. Cependant, parler des clichés portant sur les relations entre filles et garçons engendre inexorablement des échanges sur des thèmes intimes. Il serait donc préférable de réajuster la construction et/ou le contenu de cette intervention pour qu'elle cadre mieux avec les attendus qu'elle se donne. Peut-être faudrait-il limiter le travail sur les représentations liées au droit et aborder dans une moindre mesure le sujet global des relations entre filles et garçons.

Par ailleurs, cette action par du postulat que les adolescents ont des conceptions stéréotypées de l'homme et de la femme. Et, c'est sur ce postulat que le principe de l'action est fondé. Mais la pertinence de ce principe reste à vérifier, comme le fait d'ailleurs l'une des intervenantes, puisqu'il implique la verbalisation de clichés, disons en marche forcée, qui ne correspondent pas forcément aux représentations réelles et effectives des adolescents présents.

*La première heure, on fait du brainstorming : qu'est-ce qu'une fille, qu'est-ce qu'un garçon ? Qu'est-ce qui caractérise une fille, un garçon ? On leur fait sortir des stéréotypes puis on les déconstruits. Des fois, ils ne tombent pas dans le panneau des stéréotypes. Je trouve que ce n'est pas génial quand ils n'ont pas de stéréotypes, de leur faire dire alors qu'ils ne disent pas ça spontanément pour ensuite les déconstruire. C'est pas très naturel.*<sup>113</sup>

Le même problème se pose pour les intervenants du MFPF qui, à l'instar de ceux de l'ADEJ, s'aperçoivent parfois qu'ils ne sont pas qualifiés pour répondre aux questions des collégiens. C'est le cas par exemple lorsqu'un intervenant anime le groupe d'information qui suit les séances de théâtres forum sur les violences (*Violence et Violences scolaires*).

*Le théâtre forum violence scolaire est suivi d'une intervention, et on s'est rendu compte que ce n'était pas notre domaine d'intervention face à leurs questions. On n'est pas pertinent sur ce sujet, c'est une intervention qu'il faudrait affectée à l'ADEJ. MFPF*

<sup>111</sup> Extrait d'entretien intervenant ADEJ, Février 2006

<sup>112</sup> Extrait d'entretien intervenant ADEJ, Février 2006

<sup>113</sup> Extrait d'entretien intervenant ADEJ, Février 2006

### **3. Les préconisations**

#### **a. Sensibiliser et former les intervenants sur la construction sociale du genre**

Les intervenants pourraient suivre une formation spécialisée sur la construction sociale du genre pour qu'ils acquièrent, d'une part, une connaissance de ce processus et, d'autre part, pour qu'ils travaillent en présence du formateur sur leurs propres représentations du féminin et du masculin et sur celles qu'ils cultivent à propos des adolescent(e)s et de la manière dont ces derniers établissent et vivent les rapports sociaux de genre. Une formation pourrait être envisagée :

- autour d'une animation de groupe portant sur les deux niveaux de représentations : déconstruction des leurs puis de celles qu'ils se font des collégiens
- autour de l'élaboration d'outils : ressources conceptuelles sur la construction des genres qui leur permettent de prendre du recul sur l'impact de leurs propres représentations durant les actions menées dans les collèges.

#### **b. Reconstruire certaines interventions**

*Cf. analyse*

#### **c. Mener les actions dans une logique de prévention : des actions pour TOUS les collégiens**

Ne pas intervenir seulement dans l'urgence devant des violences avérées peut passer par l'élaboration d'un partenariat collèges-associations-collectivités territoriales : sorte de pacte départemental en faveur de l'acquisition de valeurs et des compétences citoyennes.

#### **d. Choisir en fonction des objectifs de la séance la composition du public (mixte ou unisexe)**

Les impacts sur la construction des genres diffèrent selon la composition du public. Il s'agirait alors de choisir cette composition en fonction des objectifs de l'intervention (et non par le choix arbitraire des intervenants et/ou des élèves).

- un public unisexe pour les interventions informatives liées à l'intime,
- un public mixte pour les interventions informatives travaillant sur la thématiques des rapports sociaux.

#### **e. Faire en sorte que chaque individu participe à des interventions en équipes sexuées, d'une part, (connaissances liées à l'intime) et à des interventions en effectif complet (rapport sociaux de genres), d'autre part.**

#### **f. Organiser les séances dans l'objectif de répondre aux besoins en informations liées à l'intime dans un premier temps, et d'aborder les questions/informations liées aux rapports sociaux de genres dans un deuxième.**

Ainsi, au regard des deux préconisations que nous venons de formuler, il nous paraît pertinent, d'une part, de mettre en place les actions pour que :

- tous les élèves de 4<sup>ème</sup> bénéficient de l'action du MFPP, *Sexualité-prévention-rapports sociaux de sexe* et de celle de l'ADEJ et que,
- l'année suivante, une fois en 3<sup>ème</sup>, tous les élèves participent aux trois séances de l'un des théâtres forum proposés par le MFPP.

D'autre part, de procéder à quelques changements :

- l'intervention thématique, *Sexualité-prévention- rapports sociaux de sexe*, devrait être peut-être :
  - o mener sa troisième séance en groupe unisexe (moyens de contraception, vulnérabilité individuelle...) et,
  - o changer l'ordre des séances en remplaçant sa deuxième séance (construction sociale, rapports de domination et de violence) par la troisième (moyens de contraception, vulnérabilité individuelle...)
 Ces deux changements cumulés permettraient de :
  - o faire le tour des questions liées à l'intime en groupe unisexe (essayer d'assouvir le besoin des élèves sur ces questions) ;
  - o terminer l'intervention par une séance mixte sur les rapports sociaux de genres.
- Les groupes d'informations post-théâtre forum devraient être menés en groupe mixte car :
  - o cette séance est construite sur le contenu du théâtre forum (où la classe était en effectif complet) et fait suite à un événement partagé,
  - o les rapports sociaux de genre sont au cœur des préoccupations et des débats (et non les questions liées à l'inimitié) puisque les théâtres forums amènent à aborder ces thématiques.

#### g. Associer en amont un enseignant à l'action

Lorsque l'action est commandée par un enseignant, l'organisation logistique se déroule sans heurt<sup>114</sup> et l'impact de l'action est accru car le travail sur les représentations sociales et les rapports sociaux de genres perdure (il ne se limite pas au temps de présence de l'intervenant) lorsque l'enseignant aborde lui aussi ces thématiques dans son cours (c'est le cas de certains enseignants de français, d'histoire-géographie-éducation civique, et de sciences et vie).

- science et Vie : transmettre des connaissances sur la sexualité (anatomie, physiologie), les moyens de contraception.
- français : à travers des textes (évolution historique des représentations (sur le genre, les relations amoureuses, le statut des femmes, la beauté ... ), de la poésie (rapport amoureux). Comprendre l'évolution et la diversité des représentations (leur relativité) et leur impact social (leur importance) serait un pas vers la compréhension de la différence et vers plus de tolérance et de respect.
- histoire/géographie/éducation civique :
  - o cours d'histoire : évolution historique des représentations, et des droits des hommes, des femmes, des enfants.
  - o cours de géographie (avec une approche sociologique, démographique, ethnologique) : perspectives culturelles sur les représentations, les pratiques, les droits... Démontrer qu'il n'existe pas le même climat, la même topographie, ni les mêmes pratiques, droits et représentations selon les pays, les aires culturelles...
  - o cours d'éducation civique : enseignement qui se trouve pas définition au cœur du sujet.

---

<sup>114</sup> Il s'organise directement avec les intervenants qui ne connaissent plus de souci de salle, et il n'a pas le sentiment qu'on lui « dérobe » des heures d'enseignement contrairement à ce qui se passe lorsque celle-ci lui est imposée.

## C. L'ENTRAÎNEMENT AU JEU SOCIAL

Les actions de la *Compagnie Kartoffeln* et les séances de théâtre forum du *MFPP* entraînent les adolescent(e)s à produire des réalités et à les décrypter. Elles leur permettent de mesurer la manière dont leurs représentations sont plus ou moins en phase avec les réalités collectives en intervenant dans l'action (qu'ils modifient) pour résoudre un problème social. Cela leur permet d'essayer leur propre solution, d'expérimenter leurs idées, et d'évaluer leur capacité de négociation à l'épreuve de la pratique théâtrale. Le théâtre forum n'a rien de normatif, il n'impose pas la meilleure solution ; il permet à l'individu d'étudier toutes les solutions offertes (par le travail sur scène, grâce aux échanges qui s'en suivent, et aux informations apportées par l'intervenante) et, par conséquent, d'agrandir son champ des possibles et son panel de références.

### 1. Les moyens

#### a. Le développement de compétences à la prise de parole et à la présentation de soi en public

Le théâtre forum permet de travailler les trois niveaux de la réalité de nos interactions :

- l'acteur et sa représentation (micro)
- l'ensemble des participants et l'interaction (macro)
- les impressions d'équipes (représentations sociales – méso)

#### b. Le théâtre comme forme de libération

Les adolescent(e)s sont créateurs et destinataires du spectacle. Tous jouent. Ils sont les protagonistes des transformations en cours. La barrière entre acteurs et spectateurs tombe ; entre acteurs et chœurs également (système du Joker selon A. Boal).

Comme le dit par ailleurs A. Boal, le théâtre est aussi un langage (cela signifie qu'il n'est pas un produit fini mais un processus) par lequel les individus s'expriment et découvrent de nouveaux contenus. Ce théâtre est un outil utilisable par tous sans compétences artistiques.

#### c. Mettre la personne en position d'agir sur l'action dramatique : spectateur devient acteur

Par l'intervention de type théâtre forum, les adolescent(e)s prennent conscience de la construction des genres comme lors des interventions informatives. De plus, étant donné qu'ils ne font pas que penser, mais jouent également, les adolescent(e)s s'entraînent pour l'action réelle (en transformant l'action dramatique).

À l'inverse, cet engagement permet de cerner les symboles, les valeurs, les catégories des adolescent(e)s qui y participent. Un nouvel impact sur la construction des genres est alors possible via la confrontation des points de vue et la prise de recul apportée par l'intervenant animateur (non comédien).

#### d. Le joker

A la différence du chœur (qui est un modérateur) et du narrateur (qui est le porte-parole de l'auteur), qui analysent le comportement et décryptent les personnages<sup>115</sup>, le *Joker* est comparable à un voisin, à un contemporain du spectateur...

---

<sup>115</sup> Les deux n'ont rien à voir avec la société dans laquelle vivent les participants spectateurs.

Le système du *Joker* permet de désengager l'acteur du personnage, puisque tous les acteurs peuvent interpréter tous les personnages (cela implique un éclectisme en matière de style : réalisme, vaudeville, mélodrame, etc....) : tous les adolescent(e)s peuvent intervertir leurs rôles.

*Scène de la négociation autour du préservatif pour le premier rapport sexuel entre Samy et Nadia.*

*Les commentaires des adolescents spectateurs :*

*F : Il insiste, elle a qu'à lui dire non.*

*F : Si elle ne veut pas utiliser de préservatif, c'est qu'elle ne veut pas, qu'elle préfère attendre.*

*F : Mais elle veut faire l'amour, et veut mettre un préservatif pour ne pas prendre de risque.*

*F : elle a qu'à lui dire : « si tu m'aimes, tu le mets pour me faire plaisir ».*

*Cette dernière va sur scène prendre la place de Nadia :*

*F : C'est ça ou rien. C'est moi qui tomberait enceinte, et si tu pars, je vais me retrouver seul avec un enfant !*

*Sami : Tu crois que je vais me casser si tu es enceinte ? Tu ne sais pas que je t'aime.*

*Un garçon vient prendre le rôle de Nadia :*

*G : Le médecin n'a pas voulu me donner la pilule alors en attendant, il faut mettre un préservatif.*

*Sami : Si je le mets pas, tu ne veux pas !? Mais il y a la pilule du lendemain sinon ?*

*G : ce n'est pas sur à 100%.*

*Sami : Bon, et bien d'accord alors. <sup>116</sup>*

Le principe du *Joker* permet donc aux adolescent(e)s de se mettre à la place de chaque personnage présent dans l'interaction quelque soit son sexe, son âge ou son rôle social. Ainsi, les garçons peuvent jouer le rôle d'une fille (et inversement), une jeune fille peut prendre le rôle de la mère, etc. Les adolescent(e)s peuvent de cette façon se mettre dans la peau de cet Autre et à partir de là recomposer ce rôle, reconstruire de l'argumentation qui permette de régler le conflit en cours. Ils mobilisent pour se faire leurs connaissances (on voit ici qu'ils ont intégrés des connaissances sur les moyens de contraception), leurs représentations sociales et leurs expériences vécues. En jouant et en verbalisant ce rôle qui leur est étranger, ils se confrontent à leur position habituelle, proposent des solutions aux autres (au public composé de potentiels comédiens et participants aux débats) et vivent, à travers ce rôle qu'ils incarnent, un point de vue différent du leur. Ce changement de point de vue peut engendrer une meilleure compréhension de l'adolescent(e) qui ne tient pas ce rôle social dans sa vie quotidienne et laisse à penser qu'il développe en même temps une forme d'empathie, voir de sympathie, pour ce rôle social et les personnes qui l'incarnent réellement.

*Prof de Français TRIOLET 090306 : L'année dernière, il y a un garçon qui a fait la fille, c'était amusant. C'était un décalage drôle et encore plus signifiant. Il n'avait pas honte de jouer une fille et défendait quelque chose des relations filles-garçons.*

*C'était pour remplacer une fille qui se faisait remballer par sa mère : « mais maman, pourquoi tu me parles comme ça ?! ».*

#### e. La mise en scène pour un spectacle comme ciment du processus

Les intervenants (comédiens) disent que de mener les enfants jusqu'à la scène, est ce qui aime tout le reste du processus (séances et ateliers). Cela fixe un horizon d'attente, un objectif final : la représentation scénique, et nécessite une implication (l'enjeu de se montrer –

---

<sup>116</sup> Extrait d'observation Théâtre Forum MFPF « Silence ils s'aiment », Mars 2006

ce que je suis/voudrais être, ce que je pense - lors d'une représentation publique). quelques remarques d'adolescent(e)s le confirment.

*« Le spectacle fut important pour montrer ce que l'on pense aux autres classes.  
Tous les élèves auraient bien aimé avoir aussi un public constitué d'adultes (mais pas avec leur propres parents).  
Cela m'a étonné que tous les élèves de la classe participent au spectacle. »<sup>117</sup>*

#### f. L'implication des élèves

Les intervenants nous ont fait part de l'implication des élèves dans le travail mené. Malgré les grèves, les problèmes logistiques qu'implique la mise en place des interventions en dehors du temps scolaire, les collégiens ont montré leur intérêt et ont prouvé leur volonté de s'engager, en restant présents tout au long de l'année, et en se déplaçant même en dehors du temps scolaire.

### 2. **Les freins**

#### a. L'appréhension de la forme théâtrale

Le premier contact entre les adolescent(e)s et le théâtre est difficile. Faire du théâtre leur est étranger : ils associent le théâtre à de la distraction, à de l'oisiveté ou encore à de la ringardise, et associent le fait de se montrer sur scène à une honte (« *vous avez pas honte* » demandent-ils aux comédiens de la *Compagnie Kartoffeln* à la suite de leur spectacle).

#### b. Des règles et des rôles mals définis

Deux adultes, l'intervenant et l'enseignant, sont présents en même temps dans la classe alors :

- que leur rôle quant à l'encadrement de la classe n'est pas clairement défini,
- qu'ils ne gèrent pas la discipline de la classe de la même manière : ils n'ont ni les mêmes attentes, ni les mêmes outils,
- qu'ils ne perçoivent pas l'intervention de la même manière.

L'enseignant est présent dans 61% des cas et cette présence, associée pour les collégiens au registre coercitif, éloignent les adolescents de ce qui leur est proposé. Elle implique par ailleurs, une confusion sur la place de l'intervention dans leur cursus scolaire. Ils associent certaines actions à des obligations lorsque l'enseignant est présent, ce qui ne peut être qu'amplifié lorsqu'une nouvelle règle du jeu apparaît : par exemple lorsque le professeur annonce tout à coup que : « l'attitude durant les interventions sera prise en compte dans l'évaluation scolaire ».

*Ce jour, répétition générale  
Ils ont beaucoup de mal...  
Les comédiens doivent crier... s'imposer, cadrer et recadrer... sans cesse. Mais dès qu'ils crient, ils déclenchent une attitude de défiance.  
K explique la trame des histoires... scènes...  
K donne des conseils de jeu : se placer toujours face au public... parler distinctement...  
Garçon : on dira ça devant tout le monde ?  
K : oui ! mais les autres aussi... donc mardi vous jouez ! Voici l'ordre de passage sur la plateau 2 groupes de *Quinet*, 1 de *Versailles*, 1 de *Vallon des Pins*, 1 de *Marcel Pagnol*.*

---

<sup>117</sup> Extraits de différents bilans remis à la Compagnie Kartoffeln par des élèves de 4<sup>ème</sup> de différents collèges marseillais.

*Le professeur intervient également à plusieurs reprises, elle finit par dire : « le comportement pendant les ateliers théâtre compte pour le conseil de classe » !<sup>118</sup>*

Mais durant l'intervention, doivent-ils être considérés comme des adolescent(e)s (rencontrés dans un cadre scolaire) ou comme des élèves ?

Du côté des intervenants, cette présence et ce rôle ne sont pas forcément compris ni perçus plus clairement. Tous les intervenants ne perçoivent pas la présence de l'enseignant de manière similaire :

- 43% des intervenants estiment que l'enseignant les a aidé à encadrer les élèves durant la séance,
- 14% estiment qu'il ne joue aucun rôle et,
- 12% trouve que sa présence est dérangeante

Et à chaque intervention, l'observateur (comme l'intervenant et l'enseignant d'ailleurs !) peut se demander qui est en charge de la classe durant l'intervention, l'enseignant ou l'intervenant ? Si c'est l'intervenant, à partir de quel moment est-il responsable et dans quelle mesure ?

Ce manque de clarté engendre au minimum des interrogations sur le partage des tâches entre les deux acteurs.

*Les K ont le plus grand mal à se faire entendre par les enfants qui chahutent. A la pause le professeur (encore stagiaire l'an dernier) dit à K qu'elle ne sait pas comment intervenir pour cadrer les mômes.<sup>119</sup>*

Et peut, de surcroît, engendrer des conflits d'autorité entre l'équipe intervenante et l'équipe enseignante.

*« Les filles et les garçons sont à nouveau réunis devant leur salle de classe. Ils forment un grand groupe et discutent, rient ou attendent. L'intervenant de K leur dit : « c'est bon, on peut rentrer » Le prof présent, une jeune prof de français, rétorque : « non, ce n'est pas bon du tout ! On se range deux par deux, et on se tait ». Le silence se fait et l'enseignant dit : « Vous rentrez maintenant. » »<sup>120</sup>*

Comment les adolescents peuvent-ils accepter la tutelle de l'intervenant si l'enseignant présent n'accepte pas lui-même de déléguer une partie de son autorité ?

Enfin, comment les élèves peuvent-ils conférer un minimum de pertinence à l'intervention si les enseignants eux-même ont des doutes. C'est le cas de ce professeur de français qui en fin de séance reprend la classe en main en disant : « allez maintenant retour à la réalité ! ». La séance et son contenu se situaient-ils réellement en dehors de la réalité ?

---

<sup>118</sup> Extrait d'observation de l'intervention de la compagnie Kartoffeln dans un collège marseillais, Mars 2006

<sup>119</sup> Extrait d'observation de l'intervention de la compagnie Kartoffeln dans un collège marseillais, Juin 2006

<sup>120</sup> Extrait d'observation de l'intervention de la compagnie Kartoffeln dans un collège marseillais, Mars 2006

### **3. Les préconisations**

#### **a. Le rôle de l'enseignant durant les séances à définir**

Il doit être associé à l'intervention en amont de celle-ci pour savoir comment vont se dérouler les séances, quels en sont les objectifs et quel est son rôle durant l'intervention.

Il faudrait définir avec l'adulte présent et les élèves le cadre et les attendus de ces interventions<sup>121</sup> (pour les séances de théâtre : montrer par exemple une vidéo de l'atelier de l'année précédente pour que tout le monde perçoivent d'emblée l'intérêt du travail qui va se dérouler). Perte de temps dans l'immédiat mais gain d'efficacité tout au long de l'année.

#### **b. Des actions complémentaires à planifier**

Il faut faire en sorte que les élèves soient touchés par les deux domaines de compétences (performative et cognitive) que travaillent les actions.

Plus précisément, il apparaît pertinent de commencer l'action par des interventions de type informative pour terminer sur les actions performatives : les outils cognitifs et pratiques sont acquis, les clichés déconstruits, l'adolescent(e) peut par conséquent s'entraîner au jeu social avec ces ressources acquises.

#### **c. Un système à développer**

D'une part, le théâtre forum répond au besoin d'essayer et de s'entraîner à composer des rôles sociaux, en l'occurrence de genre, dans les interactions et, d'autre part, il permet de dénouer des conflits infra-interactionnels (de rôles) et non pas seulement des conflits structurels (d'ordre généraux). C'est l'une des raisons pour lesquelles, le système du théâtre forum, complète et dépasse les effets des actions informatives dans le travail sur la construction des genres.

#### **d. Une coordination à mener**

- D'une part, la difficile inscription des actions dans le collège (1/ dont la présence aléatoire des professeurs est un indice 2/ dont l'inscription/la reprise des débats ouverts par les actions à d'autres moments ou devant d'autres publics est un indice 3/ dont la manière dont ces actions ne sont pas un évènement est un indice)
- D'autre part, le fait que les adolescent(e)s soient touchés par les actions de manière aléatoire et partielle (certains élèves bénéficient de plusieurs interventions durant leur parcours scolaire - mais lesquelles ? - d'autres d'aucune) alors qu'il serait souhaitable que tous les élèves bénéficient d'intervention.

Ces deux constats nous amènent à préconiser une coordination des actions par une personne qui ferait le relais entre les financeurs, les établissements, et les associations, dans l'objectif de :

- repérer les adultes référents au sein des collèges ;
- aider à la définition des objectifs et des règles inhérentes à chaque intervention avec les référents et les intervenants ;
- organiser un « parcours d'interventions » pour les élèves : proposer des formules sur trois ans (de la 5<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>) :
  - o Dans un premier temps de type informatives en groupe séparé (filles et garçons) ;
  - o Dans un deuxième temps, de type informatives en groupe mixte
  - o Dans un troisième temps, de type performatives

---

<sup>121</sup> C'est impératif car lorsque que ce sont des personnels internes qui se transmette la charge de l'intervention, les acteurs ne savent pas comment faire : Extrait d'entretien avec prof de français triolet 090306 : L'année dernière, ça s'est passé comme ça : l'infirmière a commandé l'action du planning familial et elle m'a dit qu'il faudrait exploiter tout ça. On s'est demandé s'il fallait en parler avant ou pas, sauf sur l'histoire du langage.

- Proposer et organiser des modules de formation aux intervenants et aux référents sur les thématiques en question.

## CONCLUSION

Ainsi, derrière la formule « sensibiliser les élèves à ce qu'ils prennent conscience que les filles et les garçons sont égaux en droits » présentée sur la plaquette du Conseil Général *Actions éducatives en collèges - Promotion des droits des femmes, de l'égalité des chances et du respect entre filles et garçons* - se trouve des actions qui permettent :

- d'accompagner les adolescent(e)s dans la production sociale du masculin et du féminin, comme des idéaux (ou arrangements sociaux) qu'ils mobilisent par la suite pour régler leur expérience quotidienne des rapports sociaux de genre.
- de doter les adolescent(e)s des ressources cognitives (objectives/subjectives) pertinentes pour qu'en situation ils mobilisent des définitions des genres aptes à préserver l'autre et eux-mêmes de tout dommage.
- ou plus simplement de doter les individus de moyens matériels et cognitifs pour honorer et produire cette différence de genre dans la sérénité.
- d'agrandir le champ des possibles et des références dont les adolescent(e)s ont besoin (ne soif de connaissances, de références et de modèles, à laquelle les actions répondent) pour effectuer des choix, se positionner, ou réagir face à une situation.

## II. IMPACTS DU DISPOSITIF, LIMITES ET LES PRECONISATIONS

### A. LES POINTS POSITIFS DU DISPOSITIF

Au-delà des actions, le dispositif « *Prévention/Citoyenneté* » mis en place a lui-même des impacts. Ceux-ci sont ici présentés et analysés (Points positifs et points négatifs) et donne lieu à des préconisations.

#### 1. **Faire connaître aux adolescents les associations et mettre les associations en contact avec ces derniers**

Pour les collégiens, il permet de prendre connaissance ou de rappeler l'existence d'une partie du tissu associatif qui mène des missions dont ils sont les destinataires et aide certains d'entre eux, *via* les interventions, à passer la porte de ces associations lorsqu'il y a nécessité.

Pour les associations, le dispositif permet de rentrer en contact avec ce public : d'aller vers lui plutôt que d'attendre qu'il vienne à elles. En d'autres termes, d'élargir et de diversifier leur public habituel. Au-delà des actions, le dispositif agit donc de manière pertinente sur le terrain de la prévention et de la citoyenneté.

#### 2. **Un dispositif agissant à un âge pertinent : l'adolescence**

Parce qu'il vise les collèves, ce dispositif touche des individus dont l'âge est pertinent pour agir sur la construction sociale des genres : l'adolescence (*cf.* Introduction, le public). L'impact majeur de ce dispositif *Prévention/Citoyenneté* est dû au fait qu'il s'adresse à des personnes qui ne sont pas seulement les victimes des idéaux de genre (de ce qu'est le masculin et le féminin comme si les genres étaient immuables) mais à leurs principaux producteurs.

#### 3. **Un dispositif agissant dans un lieu pertinent : le collège**

Parce qu'il se déroule dans les collèges, ce dispositif fait en sorte que ce lieu ne soit plus une scène sociale sur laquelle ces questions de rapports de genre subissent l'omerta ou sont renvoyées à la sphère de l'intime. C'est d'autant plus important que :

- l'école se donne pour visée, tacitement ou explicitement, de sortir les adolescent(e)s d'un monde quotidien (domicile, travail, rue, etc.) où la différence de genre produite individuellement et collectivement est nécessaire à leur établissement. Les en sortir pour les inscrire dans un univers qui tend vers une égalité absolue entre toutes et tous ; c'est-à-dire dans un univers où la différence de genre est effacée ou tend à l'être.
- Le collège vit certaines tensions, voire les genres, du fait même que les adolescent(e)s à qui « la société » demande de manière régulière de prendre en charge la production de la différence de genre dans leurs rapports sociaux, doivent dans son enceinte mettre ce genre de production à l'écart. On comprend dès lors que certains adolescent(e)s font l'expérience de ce type de mécanisme comme une forme de violence qui leur est faite ; car pour eux, l'école (la cour de récréation par exemple) est une scène importante, ou du moins autant qu'une autre, de la fabrication de leur identité de genre et de son accomplissement<sup>122</sup>.

Cela signifie-t-il pour autant qu'il faut laisser-faire, laisser-passer en adoptant une attitude libérale en la matière ?

---

<sup>122</sup> Ainsi, contrairement à ce que l'on pourrait penser, la cour de récréation n'est pas dans l'école un lieu de relâchement des normes, de la pression, mais un lieu de mise sous tension d'autres normes. Non pas celles qui régissent ou sont immanentes au rapport entre élèves et professeurs, mais celles toutes aussi fortes des rapports sociaux qui gouverne l'espace public.

Bien au contraire, le développement de dispositif comme celui de *Prévention/Citoyenneté* permet d'accompagner les adolescent(e)s dans la production de leur identité de genre sur cette scène, celle du collège, qui la tient au secret. Il permet de prendre à bras le corps ces questions et d'en faire le centre d'un débat public dans le collège et donne l'occasion aux adolescent(e)s d'acquérir dans ce débat des catégories discursives pour pouvoir s'emparer de ces questions. Qui plus est, il assure une fonction critique et donne l'occasion aux adolescent(e)s de se prêter à un exercice critique de leur raison sur ces questions : c'est-à-dire qu'il déjoue l'omerta sur ce sujet. Il sort ces questions de la dimension du soi et de l'intime, de celle de la sphère privée de la famille ou du couple, et les place sur la scène publique.

*Ces actions répondent à un danger : les filles sont de plus en plus dépendantes de leur image. Il y a bien sûr la question de la place de la religion, la place de la culture qui pose des soucis. Au cours de leur vie, des gens vont leur dire « ça c'est bien, ça c'est pas bien ». Il faut qu'ils puissent réfléchir à la question pour pouvoir répondre, réagir à ce qu'on leur dit, et pour ça, il faut avoir des références. Pour que la parole entendue ou la situation vécue puissent être interprétées avec recul et d'autres références. On voit clairement que dans leur tête il y a les femmes bien et les femmes pas bien. Ça donne une situation « schizophrénique » qui les enferme complètement. La femme bien qui est vierge jusqu'au mariage, et l'autre, parce qu'elle a couché, est une pute. Au collège, certains n'en sont pas là et d'autres en sont déjà là. On peut par conséquent encore agir sur leur façon de voir<sup>123</sup>*

#### **4. Un dispositif produisant de la médiation**

Ce dispositif permet par conséquent d'intervenir à un moment fort de négociation sur les genres et les rapports sociaux de genre, l'adolescence, dans la vie de l'individu. Les interventions permettent en effet non seulement de faire entrer dans les collèges, et par là-même dans la vie des collégiens, un adulte qui n'est ni un enseignant (vécu par les collégiens comme un évaluateur) ni un membre de la famille (vécu comme un acteur du contrôle social) et qui plus est, de conférer à cet adulte une place au cœur de ces négociations : c'est-à-dire donner à cet adulte, l'intervenant, un rôle de médiateur.

---

<sup>123</sup> Extrait d'un entretien avec un professeur d'un collège marseillais. Mars 2006

## B. LES LIMITES

### 1. Un dispositif qui n'a pas de place dans le programme scolaire

*Normalement, il devrait y avoir 3 séances par classe obligatoire, c'est une circulaire de l'éducation nationale. Ce n'est pas optionnel et pourtant il ne l'intègre pas au programme de l'année dès le départ. Cela se rajoute donc au programme, les professeurs doivent donc réadapter leur programme avec ces heures en moins<sup>124</sup>*

Un problème d'organisation découle directement de cette absence de prise en compte des interventions dans le cadre des heures qui sont logiquement affectées à cet effet : certains enseignants acceptent mal de se retrouver devant l'obligation de concéder les heures de cours qui lui sont affectés au bénéfice des interventions du programme Prévention/Citoyenneté. C'est d'ailleurs un des problèmes majeurs que rencontrent les intervenants<sup>125</sup>.

*On m'a prévenu récemment que c'était une intervention qui serait sur mes heures de cours, mais je ne vois pas pourquoi. En plus, je ne sais vraiment pas comment je vais réussir à mener mon programme avec ces heures en moins<sup>126</sup>*

### 2. Un dispositif ciblé sur les collèges ZEP, mais sur quel fondement ?

Alors qu'en 2004, l'Académie Aix-Marseille compte environ 27% de collégiens en ZEP, 70% de collégiens concernés par le dispositif *Prévention/Citoyenneté* 2005-2006 sont en ZEP. Sommes-nous assurés, et si tel est le cas qu'est-ce qui nous le confirme, que les violences ou les conflits liés aux rapports sociaux de genre sont cantonnées dans les ZEP.

### 3. Le dispositif *Prévention/Citoyenneté*, un électron libre parmi tant d'autres

Ce dispositif, bien qu'il réuni des partenaires institutionnels et associatifs hétéroclites, souffre du fait que les actions respectives de ces partenaires demeurent la plupart du temps inconnues des autres. La réalisation d'un état des lieux de l'ensemble des actions développées en la matière par chaque partenaire du dispositif *Prévention/Citoyenneté* donnerait plus de lisibilité quant à ces actions et permettrait peut-être de tirer plus de bénéfice de ces énergies dispersées. Par exemple, la rencontre d'un médiateur d'*Interface*<sup>127</sup>, devant un collège marseillais, révèle qu'il existe :

- une méconnaissance des différents dispositifs qui se recoupent puisque

- Interface ne savait pas que le dispositif *Prévention/Citoyenneté* existait alors qu'il est financé par la même collectivité et qu'il se déroule dans le même lieu : le collège. Cela indique qu'il faudrait faire le point sur « qui fait quoi dans et autour du collège ».
- Qui plus est, les médiateurs d'*Interface* ont été formé au Mouvement Français pour le Planning Familial.

- une multiplication des demandes de l'intérieur des collèges vers l'extérieur pour leur venir en renfort. C'est ce qui rend difficile la coordination des différentes strates d'actions qui ont lieu dans les collèges<sup>128</sup> et explique la difficulté d'être au fait de l'ensemble des actions mises en place dans les collèges.

---

<sup>124</sup> extrait d'entretien avec un intervenant. Mai 2006.

<sup>125</sup> Données issues de l'analyse quantitative. Parmi les 26% des intervenants ayant rencontré des difficultés (74% des intervenants disent n'avoir rencontré aucune difficulté), 10% ont rencontrés des difficultés d'ordre organisationnel.

<sup>126</sup> Extrait d'un entretien avec un professeur d'un collège marseillais. Avril 2006.

<sup>127</sup> Association de médiation financée par le CG 13 pour servir de médiateurs à la sortie des collèges.

<sup>128</sup> L'hypothèse des CESC étant encore insuffisante car peu opérationnelle pour l'heure.

Face à ces constats, nous avons élaboré quelques préconisations

## C. LES PRECONISATIONS

### 1. Un « jeu de piste » sur trois ans

Comme nous l'avons souligné, l'accompagnement des adolescents dans une appréhension et un établissement de leurs rapports sociaux de genre plus pertinent, les deux types d'intervention, informative et performative, sont nécessaires. Il s'agit par conséquent de penser ces interventions moins comme un filet à travers lequel l'adolescent(e) peut ou pas passer et plus comme un jeu de piste (qui pourrait prendre l'aspect d'une feuille de route : type jeu de l'oie...) que l'élève devrait suivre sur les trois années qui dure son passage en collège.

### 2. Des interventions en dehors de la classe

Pour toucher d'autres élèves que seulement ceux qui se trouvent dans les classes dont les professeurs ont « commandé » des interventions, on peut imaginer intervenir sur d'autres scènes publiques du collège, c'est-à-dire sortir de l'enceinte de la classe, et sur différentes temporalités, c'est-à-dire sortir de l'heure de cours. On peut envisager des interventions dans la cour, sous les préaux, sur les parvis des établissements... entre midi et deux dans les cantines ou pendant les récréations. Par exemple par des formules du type théâtre invisible.

### 3. Mutualiser, coordonner et ajuster les actions menées sur les rapports sociaux de genres

Deux questions de fond, qui ont des implications directes sur le déroulement des interventions dans les établissements, restent en suspens : comment améliorer la remontée d'information du terrain et mutualiser les expériences ? Et, comment améliorer la coordination des interventions ? Une réponse pertinente à la première permettrait, en termes de contenu, de capitaliser les connaissances et les expériences de terrain pour procéder, d'une part, à un suivi des évolutions en ce qui concerne les rapports sociaux de genre dans les établissements et, d'autre part, à procéder à des ajustements des interventions et du dispositif dans son ensemble au vu de l'évolution des rapports sociaux de genre.

Une réponse possible à la première question pourrait être la mise en place d'une fonction d'observation ou d'observatoire qui aurait pour fond des réseaux d'acteurs et des savoirs et savoir-faire qu'ils véhiculent :

- des réseaux informels (collectifs d'habitants, parents d'élèves, etc.) ;
- des organismes qui œuvrent dans le domaine et de leurs actions ;
- des réseaux d'acteurs professionnels (associations, inspection académique, corps enseignant, etc.).

L'objet de cet observatoire pourrait être :

- d'identifier, de rendre compte collectivement et de mettre en débat, des régularités sociales qui émergent du terrain (recomposition de certaines formes de violences, évolutions des indices en ce domaine, etc.) ;
- d'identifier et de mettre en commun des procédures de travail face dans ce domaine des rapports sociaux de genre ;
- d'évaluer et de réajuster collectivement les interventions en cours ou d'en élaborer d'autres.

Une réponse possible à la seconde question pourrait être d'élaborer une fonction de coordination pour trouver un mode opératoire d'inscription des actions dans les collèges. Autour de cette fonction de coordination pourrait se regrouper :

- fonction de coordination (pour trouver un : fonder un partenariat) ;

- différents services d'une même collectivité (cela permettrait de croiser et de faire se recouper des missions de service public qui concernent les même réalités sociales : protection de l'enfance par exemple) ;
- différentes associations qui mènent des actions dans le même domaine d'intervention (protection de l'enfance par exemple) ou dans des domaines connexes ;
- différentes catégories de professionnels qui développent et mettent en œuvre des compétences et ont des expériences diverses dans un domaine (la protection de l'enfance par exemple) ;
- différentes collectivités qui ont chacune des compétences, des lignes de financements et des entrées territoriales mais qui peuvent s'articuler.

Une des manière de parvenir à formaliser ces deux fonctions, de coordination et d'observation, est peut-être de donner un autre statut aux réunions actuelles ? C'est-à-dire de leur assigner des objectifs plus clairs, des missions plus prospectives ; de les doter d'autres moyens...

#### **4. Un dispositif à associer au domaine de la protection de l'enfance**

A l'heure actuelle, la protection de l'enfance implique les parents et la famille, les professionnels de la santé, les services sociaux, les personnels des établissements scolaires, les services type *ASE* ou *Allo enfance maltraitée*, les personnels de la justice et la Police. L'ensemble de ces acteurs composent autour de l'enfant en danger, un dispositif de gestion sociale, de contrôle social et d'administration judiciaire et juridique.

La question est alors de savoir en quoi et dans quelle mesure, ce programme d'action *Prévention/Citoyenneté* peut s'articuler à cette mission plus générale de protection de l'enfance comme son pendant préventif.

Une telle articulation prend sens dans le débat politique actuel qui porte sur l'amélioration de la prévention autour de l'enfant.

#### IV. QUESTIONS ANNEXES

Lors des réunions qui se sont déroulées au cours de la saison 2006/2007, les débats ont levé différentes questions de fond. Nous voulions ici reprendre certaines d'entre elles et les commenter afin de permettre qu'elles soient ré-injectées dans les débats sous de nouvelles perspectives.

##### **1. Sur l'éventualité d'hyper-territorialiser les actions développées dans le programme Prévention/citoyenneté.**

A différentes reprises l'éventualité d'hyper-territorialiser ou de micro-territorialiser certaines des actions développées dans le programme *Prévention/Citoyenneté* a été discutée. Ce type de proposition recoupe une des tendances fortes en la matière. La notion de « développement social local » (à ne pas confondre avec la notion française de Développement Social dit Urbain), en provenance du Canada, préconise d'aller encore plus loin dans la micro-territorialisation de l'action publique, sociale et associative ; c'est-à-dire jusqu'à parvenir à agir non plus seulement sur ou en partenariat avec les ressources locales (maisons de quartiers, centres sociaux, communautaires, associations, etc.) mais également au cœur des réseaux les plus informels de l'individu (réseaux sociaux d'amis, de voisins, de membres de la famille, etc.). C'est par exemple ce qui se profile avec les logiques de territorialisation dites « infra-départementale de l'action sociale » qui reposent sur une redéfinition géographique des circonscriptions d'intervention sociale (par exemple les Unités Territoriales d'Action Sociale) pour qu'elles correspondent à ce que l'on nomme des « bassins de vie »<sup>129</sup>.

A ce sujet, on peut s'interroger sur la pertinence de développer, voire de sur-développer puisque l'implication « de tous les acteurs locaux dans le développement d'initiatives (culturelles, éducatives, festives, sociales, sportives...) visant à renforcer les solidarités de proximité à travers la vie associative, les réseaux d'écoute et d'entraide ou encore les dynamiques intergénérationnelles »<sup>130</sup> est déjà la tendance en France depuis de longues années (les dispositifs DSQ puis DSU, ZEP, etc. datent de vingt-cinq ans au moins). Le caractère extra-territorial de plus en plus prononcé des pratiques sociales et celui trans-territorial des faits ou des phénomènes sociaux remettent chaque jour un peu plus en cause ce type de logique d'action publique. A la verticalité, c'est-à-dire à la territorialisation, des politiques publiques doit s'ajouter plus que jamais une horizontalité de celles-ci, c'est-à-dire que ces dernières doivent se développer selon une logique sectorielle et même inter-sectorielle. L'échelle contemporaine des politiques publiques ne peut plus être seulement celle de la verticalité, mais doit être celle de la latéralité. En d'autres termes, plutôt que de continuer à territorialiser l'espace urbain et l'action publique alors même que les citoyens (en l'occurrence les adolescent(e)s) ne vivent plus à cette échelle du micro-local, mais à celle de la ville ; il faut renverser la démarche. C'est-à-dire faire de l'action des collectivités territoriales le lieu même d'intervention des acteurs locaux. Cela signifie que plutôt que d'articuler et de concentrer le maximum de ressources locales autour d'un fait (par exemple une violence avérée) ou d'un phénomène (par exemple une série de violences avérées), ce qui revient à traiter un cas et seulement un ; il faut développer en amont des formes d'actions

---

<sup>129</sup> C'est là une nouvelle modalité de l'intervention publique qui est concomitante d'un processus de déconcentration de la décision : c'est le cas par exemple en ce qui concerne les ASE. A l'heure actuelle, dans les trois quarts des départements français, cette déconcentration est effective pour les allocations mensuelles, les secours d'ASE et les décisions de prise en charge et de suivi.

<sup>130</sup> Définition du Développement social Local que Jean Louis Sanchez donne dans son ouvrage. JL. Sanchez, *Décentralisation : de l'action sociale au développement social. Etat des lieux et perspectives*, l'Harmattan, Paris, 2001

publiques (sur la base d'un suivi des réalités sociales) dans lesquelles on invite les acteurs professionnels, les associations, les services de collectivités concernés, etc. à participer.

Travailler directement à régler des phénomènes sociaux (c'est-à-dire sans passer par leur inutile territorialisation, d'autant plus lorsque celle-ci est l'œuvre des services administratifs plus que celle des usages sociaux) cela évite à minima de finir par ne plus savoir du territoire ou du problème social, lequel est la cause de l'autre. Au mieux cela évite, à travers l'aménagement de solutions territorialisées qui ne correspondent à aucune réalité urbaine, de renforcer des logiques d'isolement, d'exclusion ou de stigmatisation qui relèvent avant tout de logiques sociales.

## **2. Le sexe, être un garçon ou une fille, détermine-t-il nos rapports sociaux ?**

Le sens de cette interrogation est de savoir si le sexe, entendu comme variable indépendante, c'est-à-dire comme variable irréductible à une autre, détermine les rapports sociaux ? Pour peu qu'on ouvre le débat en ce propos on s'apercevra bien vite qu'il ne sera pas aussi simple de le refermer. A cette question aucune réponse absolue et définitive n'existe. Dans le cadre des réflexions qui animent les acteurs impliqués dans ces réunions ; l'interrogation pertinente en la matière serait plutôt de savoir comment le genre est mis en scène dans les rapports sociaux ? En d'autres termes, qu'est-ce que les individus en font dans la construction de leurs représentations de l'Autre et de l'établissement de leurs rapports sociaux ?

## **3. Sur l'ethnicité, la tradition et la coutume comme déterminismes de nos rapports sociaux.**

A de nombreuses reprises, le groupe s'est interrogé sur le poids de l'ethnicité, de la tradition ou de la coutume sur les rapports sociaux et en particulier ceux de genre ?

En la matière, et devant le caractère infini des réponses que ces questions susciteraient si on se décidait à les résoudre, il est plus judicieux de se demander comment les individus mettent en scène l'ethnicité, mobilise le registre ethnique, dans leurs rapports sociaux ? Et, en quoi et dans quelle mesure cette mise en scène de l'ethnique vient s'articuler, dans le cas qui nous préoccupe ici, à la mise en scène des genres dans nos rapports sociaux ?

## **4. Sur les violences sexuelles et les conflits de genre**

Pour clarifier le débat, il s'agit d'évoquer avec plus de contraste les violences sexuelles et les conflits de genre. Les violences sexuelles peuvent être rapprochées à des formes d'abus de la force envers soi ou envers les autres. C'est-à-dire être comparées à des modalités d'exercice du pouvoir ou de la domination. Par conséquent, il s'agit ici de comprendre après coup (se serait presque le cas de le dire) le registre sur lequel la violence s'est exercée cette violence pour la contrôler, voire la sanctionner. En revanche, en ce qui concerne nos rapports sociaux de genre, ces derniers sont le plus souvent marqués par des conflits de genre ou de rôles sociaux. Cela signifie que dans ce cas nous ne sommes ni dans une pathologie ni dans une criminologie, mais bel et bien face à des formes de déviances sociales qu'il faut identifier et qualifier comme des phénomènes sociaux. Les deux phénomènes sont donc intrinsèquement différents.

## **5. Sur les rapports sociaux de genre et la question de santé publique**

Lors d'une réunion, le débat s'est axé autour du rapprochement possible ou des correspondances potentielles entre conflit de genre et santé publique. Au-delà de l'intérêt du débat, nous souhaiterions apporter plus de précision sur ce thème.

En ce qui concerne le rapport implicite établi entre la citoyenneté<sup>131</sup> et la santé publique<sup>132</sup>, disons pour éclaircir ce rapprochement que se constituer comme un individu (ce que l'on

---

<sup>131</sup> Alors évoquée comme pleine et légitime lorsque l'individu se situe dans des rapports sociaux à l'Autre équilibrés.

appelle l'individuation) diffère du fait de bien se brosser les dents (acte relatif à la santé et à l'hygiène)<sup>132</sup>. Pour le dire autrement, l'individuation a trait avec la citoyenneté, avec l'exercice de la citoyenneté, dans la mesure où devenir un individu dans le collectif, dans la société des individus, est affaire de citoyenneté alors que ce n'est pas vrai du brossage de dents. Celui-ci n'ayant jamais fait office de visa pour l'intégration Républicaine.

## **6. Sur le suivi précoce**

Les discussions ont porté à plusieurs reprises sur la question de la « traçabilité » de certains enfants. Ce débat pose différents problèmes. Le premier est évidemment la difficulté à saisir ces enfants dans une catégorie. S'agit-il d'enfants « violents », « agités », marqués par des troubles comportementaux et si tel est le cas, lesquels ?

Par ailleurs, et plus fondamentalement, cette question repose sur l'identification et l'association d'individus à des profils types (ou portraits types) d'individus violents. C'est là une démarche qui soulève différents problèmes : d'abord, pour tirer de telles correspondances entre un individu et un profil-type, il faut attendre que le portrait soit en quelque sorte révélé, comme on le dirait d'une photographie, puisque la violence doit être avérée, s'être produite, pour qu'elle soit reconnue... il est dès lors trop tard pour prévenir.

Ensuite, ce genre de démarche oblige à travailler sur des états de choses (des faits avérés, des individus confirmés dans une situation) plutôt que sur des processus ; c'est-à-dire à travailler sur des portraits types plutôt que sur des carrières.

Le troisième problème relatif à la mise en place d'un suivi précoce des individus, est de déterminer qui définirait ces portraits types, qui aurait la compétence à identifier certains individus au vu de ces portraits et comment sur cette base se ferait d'abord un signalement (et à qui ?) et quelle voie suivrait cette procédure.

Qui plus est, les pédopsychiatres, les pédiatres, les travailleurs sociaux, sont formels sur l'absence de liens prédictifs entre des troubles du comportement chez les enfants en bas âge et la délinquance juvénile. L'enfant est un être en développement qu'il faut appréhender dans sa singularité et dont l'avenir n'a rien de prédestiné<sup>134</sup>. De plus il y a deux façons d'envisager la question du lien entre troubles du comportements et délinquance juvénile : d'abord, en se plaçant sous l'égide de l'école américaine (dite DSM - Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux) selon laquelle les troubles de conduites sont un facteur de risque de délinquance. Ensuite, sous l'égide de l'école française selon laquelle les troubles à expression comportementale (colères, opposition, conduites anti-sociales) sont un symptôme de souffrances et de difficultés qu'il faut identifier.

Il faut donc prendre garde de ne pas s'enfoncer dans un faux débat : concernant le Dispositif *Prévention/Citoyenneté* si nous devons parler de « traçabilité » il serait plus pertinent et plus productif pour l'ensemble des acteurs de ce dispositif (acteurs associatifs, personnels de l'Éducation Nationale, collégiens, et également ASE et autres services sociaux) de comprendre quel type de compétences et savoir-faire doivent être transmis aux enfants pour

---

<sup>132</sup> Alors évoquée dans son registre moral à propos d'individus entretenant des rapports « saints » à l'Autre, comme l'on dirait irréprochable, conformes.

<sup>133</sup> D'ailleurs, y-a-t-il réellement une règle morale immuable en matière d'individuation : l'individuation ne peut-elle pas en effet se faire sur des registres moraux qui sortent ou relèvent de canons éthiques qui peuvent paraître a priori ne pas être ceux qui ont cours dans notre société ?

<sup>134</sup> Précisons alors, puisqu'il s'agissait au moment de ce débat de faire rebonds vis-à-vis des conclusions de l'INSERM sur le dépistage précoce de la délinquance, que ces conclusions sont sorties du cercle restreint des experts et des professionnels du domaine jusqu'à faire irruption sous la forme d'une controverse dans l'espace public médiatique après que N. Sarkozy, Ministre de l'Intérieur, ait repris dans son avant-projet de loi de prévention de la délinquance l'idée d'un dépistage des troubles du comportement et le lancement d'un carnet de développement de l'enfant jusqu'à l'âge adulte.

les accompagner dans la construction de rapports sociaux de genre équilibrés. La question pourrait alors être de savoir dans quelle mesure les connaissances transmises sont recyclées, transformées, actualisées... ? Ou encore, de comprendre dans quelle mesure les connaissances transmises aux collégiens sont ou peuvent être transformées/recyclées dans les différentes situations et espaces sociaux qu'ils traversent ?