HAL
open science

Cybersexisme et cyberviolences, une étude sociologique dans des établissements franciliens.

Sigolène Couchot-Schiex, Benjamin Moignard, Gabrielle Richard

To cite this version:

Sigolène Couchot-Schiex, Benjamin Moignard, Gabrielle Richard. Cybersexisme et cyberviolences, une étude sociologique dans des établissements franciliens.. [Rapport de recherche] UPEC; Centre Hubertine Auclert. 2016. hal-03140247

HAL Id: hal-03140247

https://hal.science/hal-03140247v1

Submitted on 22 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉTUDE

ORVF OBSERVATOIRE RÉGIONAL DES VIOLENCES FAITES AUX FEMMES

ÉTUDE

CYBERSEXISME : UNE ÉTUDE SOCIOLOGIQUE DANS DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES FRANCILIENS

centre hubertine auclert
Centre francilien de ressources pour l'égalité femmes hommes

île de France

UPEC UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL

espe École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Créteil

OUIÉP

CYBERSEXISME : UNE ÉTUDE SOCIOLOGIQUE DANS DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES FRANCILIENS

Sigolène Couchot-Schiex (Dir.) LIRTES
Benjamin Moignard (Dir.) LIRTES
Gabrielle Richard

Observatoire Universitaire International d'Éducation et Prévention
Université Paris Est Créteil

Rapport de l'étude commandée par le Centre francilien pour l'égalité femmes-hommes (Centre Hubertine Auclert).

REMERCIEMENTS :
Nous remercions les chef-fe-s d'établissement pour leur accueil, les personnels pour le temps qu'ils et elles ont accepté de nous consacrer, les élèves pour leur contribution.

MEMBRES DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE AYANT CONTRIBUÉ À L'ÉTUDE :
Lila Belkacem, Séverine Chauvel, Sigolène Couchot-Schiex, Céline Delcroix, Benjamin Denecheau, Juliette Garnier, Philippe Goémé, Kamel Hamchaoui, Benjamin Moignard, Gaël Pasquier, Jean-Charles Pettier, Céline Prévost, Gautier Scheifler.

EQUIPE TECHNIQUE ET D'APPUI :
Céline Delcroix, Nadine Champeau, Isabelle Le Gal.

Etudiantes ayant participé à la passation de l'enquête de climat scolaire et victimation
Etudiantes de Master 1 MEEF de l'ESPE de l'académie de Créteil, groupe d'initiation à la recherche « Enseigner au prisme du genre. Mixité, égalité des sexes à l'école dans les pratiques enseignantes » :
Bouhiri Sabrina, Chapon Tatiana, Desanlis Camille, Dul Morgan, Fournier Emilie, Gautier Clarisse, Grirard Ségolène, Gomez Audrey, Grimaldi Florence, Hebert Virginie, Heintz Louise, Patron Pénélope, Tazemalet Amina, Toujas Romain, Villeneuve Glwadys, Zaragoza Alma.

SUIVI DE L'ÉTUDE :
Aurélie Latourès, Observatoire régional des violences faites aux femmes du Centre Hubertine Auclert.

MEMBRES DU COMITÉ DE PILOTAGE (ORDRE ALPHABÉTIQUE) :
M. Adragna, Lycée Paul Langevin, St Geneviève des Bois
Mme Berenguier Marie-Laure, Lycée professionnel Corvisart Tolbiac, Paris
M. Bertrand Thierry, Direction générale de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Education nationale
Mme Borghese, Collège Auguste Renoir, Asnières
M. Bosco Stéphane, Collège Anatole France, Les Clayes Sous Bois
Mme Daphnis Françoise, chargée de mission égalité femmes-hommes, Conseil départemental du Val de Marne
Mme De Talhouet Héloïse, Collège Camille Sée, Paris
M. Deprez Laurent, Lycée professionnel Antonin Carême, Savigny Le Temple
Mme Guillemaut Christine, chargée de mission égalité femmes-hommes, Mairie de Paris
Mme Houpert Danièle, chargée de mission académie égalité filles-garçons, Académie de Versailles
Mme Jean Joëlle, chargée de mission académique égalité filles-garçons, Académie de Paris
Mme Latourès Aurélie, chargée d'études Centre Hubertine Auclert/Observatoire régional des violences faites aux femmes
M. Lionnet Pascal, Collège Pierre de Montereau, Montereau-Faulx-Yonne
Mme Montagne, Collège Moulin à vent, Cergy
Mme Pajot Clémence, directrice Centre Hubertine Auclert
M. Plantelin Erick, Collège Gustave Monod, Vitry S/Seine
Mme Rameau Christine, Unité Lycées, Conseil régional d'Ile-de-France
Mme Riban Chloé, Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, Ministère de l'Education Nationale
M. Rubio Eric, Collège Valmy, Paris
M. Schlegel Eric, Lycée général et technologique Flora Tristan, Noisy Le Grand
M. Terrana Jean-Louis, Collège Aimé Césaire, Paris

MAQUETTE ET MISE EN PAGE
Marc Blanchard

EDITEUR
Centre Hubertine Auclert
Observatoire régional des violences faites aux femmes
DATE : SEPTEMBRE 2016
ISSN : 2116-1631

SOMMAIRE

PARTIE 1 : CADRE DE L'ÉTUDE RÉALISÉE 6

1. Présentation de l'Observatoire universitaire Education et Prévention (OUIEP) **7**

1.1. Données globales du 3919-Violences Femmes Info **7**

1.2. L'enquête commanditée par le Centre Hubertine Auclert **7**

1.3. Le Comité de pilotage, instance partenariale d'échanges **8**

2. Problématisation de l'étude **9**

2.1. Eléments de contexte **9**

2.1.1. Cadre législatif et institutionnel

2.1.2. Contributions des différentes enquêtes dessinant les contours d'une préoccupation internationale et nationale

2.2. Cadre scientifique et revue de la question **12**

2.2..1 Climat scolaire, violence et cyberviolence

2.2.2. Usages et pratiques numériques des adolescent-e-s

2.2.3. Définir la cyberviolence

2.2.4. Pour une analyse genrée des violences entre pairs

2.2.5. Cyberviolences à caractère sexuel et sexiste

2.2.6. Interroger les termes en usage : cyberviolence, cyberharcèlement, « cybersexisme »

2.3. Rappel des objectifs de l'étude **18**

3. Echéancier, population et protocole méthodologique de l'étude **20**

3.1. Population et phases de l'étude **20**

3.2. Protocole validé par le Comité de Pilotage (COPIL) **20**

3.3. Outils méthodologiques **20**

3.3.1. Phase 1 : Recueil des données quantitatives

3.3.2. Phase 2 : Recueil des données qualitatives

3.4. Calendrier et phases du recueil de données **22**

PARTIE 2 : RÉSULTATS DE L'ÉTUDE 24

1. Cyberviolence et harcèlement, un état des lieux (volet quantitatif) 25

1.1. Une expérience du climat scolaire des filles et des garçons relativement semblable 25

1.2. Une expérience victimaire en présentiel significative, et parfois différenciée et sexuée 27

1.2.1. Les insultes, moqueries, et surnoms (violences verbales)

1.2.2. Les insultes à caractère sexiste et homophobe ou lesbophobe

1.3. Des violences à caractère sexuel qui touchent majoritairement les filles 33

1.4. Une expérience des cyberviolences réduite mais au caractère sexiste et sexuel affirmé 35

1.4.1. Moqueries, insultes et rumeurs dans le cyberespace

1.4.2. Insultes sexistes sur l'apparence, la réputation ou à caractère homophobe/lesbophobe dans le cyberespace

1.4.3. Réalisation, diffusion et réception de photos et vidéos

1.5. Que font les élèves lorsqu'ils subissent ces victimations en présentiel ou dans le cyberespace ? 39

2. Perceptions et mécanismes de construction des cyberviolences à caractère sexiste et sexuel 41

2.1. La cyberviolence dans le contexte de sociabilité digitale des jeunes 41

2.1.1. Perceptions des élèves

2.1.2. Perceptions des personnels

2.2. La cyberviolence en construction : une expérience singulière qui agrège les représentations collectives 46

2.2.1. Un récit d'expérience

2.2.2. Des expériences réduites et singulières, connues de toutes et tous

2.2.3. Une expérience particulière, un traumatisme partagé

2.3. Socialisation genrée des adolescent-e-s au croisement des espaces cyber et scolaire. 50

2.3.1. Être une fille, être un garçon en ligne : incorporation des normes de genre

2.3.2. Être une fille, être un garçon en ligne : présentation de soi

2.3.3. Être une fille, être un garçon en ligne : réputation vs popularité

2.4. Interprétation des résultats 56

2.5. Définir le « cybersexisme » 57

PARTIE 3 : PRÉCONISATIONS, PRIORITÉS ET RECOMMANDATIONS 58

1. Les pratiques de prévention et de prise en charge des cyberviolences à caractère sexiste identifiées : ce qu'en disent les acteurs et les actrices 59

Priorité # 1 : Systématiser la prévention

Recommandation 1

Recommandation 2

Recommandation 3

2. Cyberviolences à caractère sexiste et sexuel : détecter des signaux ténus pour engager la prise en charge 63

Priorité # 2 : Diagnostiquer, détecter

Recommandation 4

Recommandation 5 :

Priorité # 3 : Qualifier, prendre en charge

Recommandation 6

Recommandation 7

Recommandation 8

3. Impliquer tou-te-s les élèves 66

Priorité # 4 : intégrer les élèves dans les dispositifs de prévention et de détection du cybersexisme

Recommandation 9

Recommandation 10

Recommandation 11

4. Impliquer les élèves dans une réflexion sur le cyberespace, les outils du numérique, et l'égalité des sexes et des sexualités 68

Priorité # 5 : Promouvoir l'engagement citoyen de tous et toutes dans le cyberespace

Recommandation 12

Recommandation 13

5. Prévenir le cybersexisme et éduquer à l'égalité pour un climat scolaire positif 69

Priorité # 6 : Développer une prévention dans une approche intégrée des différentes questions en lien avec le cybersexisme et envisager les violences d'un point de vue systémique

Recommandation 14

Recommandation 15

Synthès des priorités et recommandations

GLOSSAIRE 72

BIBLIOGRAPHIE 76

1.

CADRE DE L'ÉTUDE

1. Présentation et contexte de l'étude

1.1. Présentation de l'Observatoire Universitaire International Education et Prévention (OUIEP)

L'Observatoire Universitaire International Education et Prévention (OUIEP) est une structure de l'ESPE de l'université Paris-Est-Créteil qui articule recherche, formation et évaluation des politiques publiques en éducation. Il a pour objet l'étude de la prévention comme moyen de transformation des conditions d'éducation et comme outil de traitement d'un certain nombre de problèmes sociaux dans les champs de l'école, de l'intervention sociale et de la protection de l'enfance, sur certains des terrains les plus sensibles. Il s'intéresse aux conditions, aux modalités et aux espaces à partir desquels il est possible de prévenir un certain nombre de phénomènes comme la violence à l'école, le harcèlement, le décrochage scolaire, les inégalités liées au sexe ou aux sexualités. Cet observatoire est directement impliqué dans le conseil et l'évaluation de politiques publiques à cet égard et dans la formation de haut niveau des personnels et des acteurs et actrices en lien avec ces terrains, en complément de l'offre de formation et de recherche déjà existante à l'UPEC.

L'OUIEP est impliqué dans la production de travaux scientifiques autour du climat scolaire et des inégalités entre les femmes et les hommes, en lien avec les préoccupations des acteurs et actrices du champ éducatif et scolaire sur ces questions. Il est également engagé dans la formation des enseignant-e-s et des personnels d'éducation à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPÉ) de l'académie de Créteil en formation initiale et continue. L'expérience scientifique et l'implantation de l'OUIEP sur de nombreux terrains scolaires et éducatifs donnent l'opportunité de travailler avec les professionnel-le-s de l'école et avec les élèves dans le cadre de l'institution scolaire.

Le statut universitaire de la structure garantit son indépendance quant aux phénomènes étudiés. La démarche scientifique (référencée et rigoureuse) à toutes les étapes du processus de cette enquête exploratoire est essentielle à la fiabilité des données présentées. C'est pourquoi ce rapport peut être considéré comme fondateur pour ce qui concerne la compréhension des problématiques de cyberviolences à caractère sexiste et sexuel, autrement dit de « cybersexisme ».

L'équipe de recherche a eu pour ambition de s'insérer dans une dynamique partenariale, participant de l'amélioration des connaissances référées scientifiquement contribuant à dessiner les contours du cybersexisme, afin d'en faire bénéficier les différent-e-s interlocuteur-rice-s rencontré-e-s et les commanditaires dans une perspective d'expertise, de diffusion et dissémination dans les travaux scientifiques et les futures formations qui pourront s'appuyer sur la présente étude.

1.2. L'enquête commanditée par le Centre Hubertine Auclert

Le Centre Hubertine Auclert explore depuis 2013 les questions de l'usage des outils numériques au prisme du genre et des NTIC comme outils d'empowerment féministe, à travers un cycle de conférences et de rencontres « Hubertine est une geek ». Dans ce contexte, en avril 2014, un groupe de travail organisé au Centre Hubertine Auclert par l'Observatoire régional des violences faites aux femmes avec les acteurs et actrices de l'éducation (institutions et associations) sur les violences et comportements sexistes chez les adolescent-e-s, a vu émerger le sujet des cyberviolences, c'est-à-dire les violences perpétrées *via* les smartphones, sites internet, réseaux sociaux ou les jeux vidéo. Face à ces phénomènes qui augmentent avec la massification des outils numériques, les professionnel-le-s se sentaient démuni-e-s.

En novembre 2014, le Centre Hubertine Auclert a organisé un premier colloque sur les cyberviolences sexistes et sexuelles, pointant l'émergence d'une problématique particulièrement genrée s'inscrivant dans une perspective féministe.

En mai 2015, le Centre Hubertine Auclert a lancé une campagne de sensibilisation « Stop cybersexisme », avec notamment pour objectif de rendre visible la dimension sexiste des cyberviolences, à travers le néologisme « cybersexisme », repris depuis lors dans les média et les institutions.

En novembre 2015, Aurélie Latourès (chargée d'étude à l'Observatoire régional des violences faites aux femmes-ORVF) et Clémence Pajot (directrice du Centre Hubertine Auclert) ont été auditionnées par la délégation aux Droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes de l'Assemblée Nationale sur le projet de loi : Pour une *République numérique*. Le « cybersexisme » est défini comme « l'ensemble de comportements et propos sexistes *via* les outils numériques, tels que les smartphones, sites internet, réseaux sociaux ou jeux vidéos en ligne » (Délégation aux Droits des Femmes de l'Assemblée Nationale, Rapport, Déc. 2015, page 85) montrant l'état d'avancement de la réflexion portée par le Centre Hubertine Auclert à travers son Observatoire régional des violences faites aux femmes (ORVF).

Ces prémisses ont conduit à la publication d'un appel d'offres au printemps 2015, remporté par l'Observatoire Universitaire International Education et Prévention (OUIEP).

L'enquête proprement dite a été menée de septembre 2015 à juin 2016, dans un temps scientifique fortement contraint imposé par le commanditaire en raison du caractère d'urgence que revêt le sujet.

Elle a été pilotée par l'Observatoire régional des violences faites aux femmes du Centre Hubertine Auclert, avec l'appui du Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, et plus particulièrement la Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, l'engagement des recteurs et rectrices des trois académies franciliennes et de leurs chargé-e-s de mission sur l'égalité filles-garçons.

Les constats de départ établis s'appuient sur une première enquête nationale réalisée par le Ministère de l'Education Nationale, qui identifiait dès 2013 la prévalence des victimations de cyberviolences chez les jeunes filles, notamment les collégiennes (DEPP, 2014).

D'autres études internationales et européennes confirment à partir d'une analyse sexuée que les agresseurs sont davantage des garçons et que les filles sont davantage victimes. L'appel d'offres pour l'enquête se proposait de dépasser les décomptes sexués filles/garçons, et de chercher à mieux comprendre le poids des normes de genre qui pèsent sur les comportements des jeunes et se manifestent en ligne et hors ligne selon une intensité et des modalités variées et sans doute sexuées. Les cyberviolences à caractère sexiste et sexuel reposent sur des stéréotypes et des injonctions concernant aussi bien la sexualité, que la manière de s'habiller, ou l'apparence physique des filles et des garçons, notamment de celles et ceux qui ne répondent pas aux normes sociales dominantes de féminité ou de masculinité.

A travers les outils numériques, les violences sexistes et sexuelles se trouvent à la fois démultipliées *via* la dissémination permise par ces technologies, et favorisées voire encouragées par l'anonymat conférant aux agresseurs et agresseuses un sentiment d'impunité, amplifié par le fait que ces agissements sont soustraits au regard des adultes.

Les phénomènes de la cyberviolence sexiste et sexuelle en France méritent d'être étudiés de manière plus approfondie, pour mieux comprendre les spécificités de ces violences, la perception qu'en ont les adolescent-e-s, et leurs conséquences.

Cette documentation du phénomène permettra de dégager des pistes d'action pour lutter contre les cyberviolences entre élèves en intégrant une approche genrée. En résumé, les objectifs définis pour l'étude sont de mieux comprendre les cyberviolences sexistes et sexuelles entre pairs parmi les jeunes scolarisés de 12-16 ans.

1.3. Le Comité de pilotage, instance partenariale d'échanges

La sélection des établissements participant à l'enquête a été réalisée par les rectorats des trois académies franciliennes en lien avec le Centre Hubertine Auclert, selon une représentativité académique.

Le comité de suivi et de pilotage (COPIL) coordonné par le Centre Hubertine Auclert a réuni lors de quatre sessions, outre les représentant-e-s du Centre et les membres de l'équipe de recherche, les chef-fe-s d'établissement (ou leurs ajoint-e-s), des représentant-e-s de l'éducation nationale à l'échelle académique (chargé-e-s de mission égalité filles-garçons) et nationale (Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, Direction générale de l'enseignement scolaire) ainsi que des expert-e-s.

Le COPIL a échangé sur les propositions méthodologiques et leur faisabilité opérationnelle dans les établissements de l'étude, sur les résultats de l'étude et les analyses qui en découlent, et sur les préconisations opérationnelles.

2. Problématisation de l'étude

2.1 Eléments de contexte

2.1.1. Cadre législatif et institutionnel

La création d'une délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre la violence en milieu scolaire, en novembre 2012, par Eric Debarbieux (et dirigée depuis par André Canvel) universitaire spécialiste de ces questions, a ouvert la voie à l'identification de grandes priorités institutionnelles et de réflexions tant sur le signalement que sur la prise en charge des victimations subies par les élèves fréquentant les établissements scolaires français. La lutte contre le harcèlement inscrite dans la loi de Refondation de l'école (8 juillet 2013) fait désormais partie des priorités définies par l'éducation nationale, telles que le confirme la communication autour de la journée nationale de mobilisation « Non au harcèlement » lancée le 5 novembre 2015 et appelée à se renouveler annuellement. Nous verrons par ailleurs que l'éducation nationale héberge des ressources et des sites à visée de prévention du cyberharcèlement.

D'autre part, les instances ministérielles concernant le numérique pour l'éducation ont récemment été déployées pour un service public du numérique éducatif désormais placé sous la responsabilité de la Direction du Numérique pour l'Education (DNE) dont s'est dotée l'éducation nationale en février 2014. De la DNE relève, entre autres missions, celle de concevoir les dispositifs de formation initiale et continue des enseignant-e-s au numérique et par le numérique. Jusqu'à présent, la politique conduite s'est essentiellement intéressée au versant enseignement.

Enfin, le projet de loi pour une *République numérique* est encore en débat au moment de l'écriture de ce rapport, mais devrait voir adopté, entre autres, un article déterminant concernant la lutte contre les cyberviolences à caractère sexuel (article 33 quater). Jusqu'à présent l'atteinte à la vie privée ne pouvait pas être invoquée en cas de diffusion d'images sans consentement, car la loi ne distinguait pas la captation d'images de leur diffusion, ce qui entraînait des jugements fondés sur une interprétation stricte de la présomption de consentement à la diffusion notamment dans les cas de *selfie* par exemple. L'article 33 *quater* du projet de loi introduit un délit spécifique pour la diffusion d'images et paroles à caractère sexuel et une aggravation des peines à 2 ans de prison et 60 000 € d'amende dès que les images sont à caractère sexuel, peu importe que les images aient été prises par la victime elle-même (*selfie*) ou dans un lieu public, deux conditions qui empêchaient jusque-là l'application de jugement pour l'atteinte à la vie privée.

2.1.2. Contributions des différentes enquêtes dessinant les contours d'une préoccupation internationale et nationale

Différents organismes et institutions ont récemment publié des rapports concernant les usages des outils du numérique et leurs conséquences en termes d'inégalités d'accès et, pour ce qui nous concerne, de violences à caractère sexiste et sexuel ayant en particulier pour cible les jeunes filles et les femmes.

Ces publications donnent lieu à la définition et à la diffusion d'une terminologie ***ad hoc*** reflétant la nécessité de qualifier ces nouvelles actions, ces nouveaux outils, ces nouvelles pratiques et usages sociaux passant par les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC). C'est le cas du terme ou préfixe « cyber » utilisé pour rendre compte des différentes voies par lesquelles Internet exacerbe, amplifie ou diffuse les agressions (Broadband Commission, 2015, page 21). C'est pourquoi, dans ce rapport, nous utiliserons ce préfixe accolé à différents substantifs déjà existants.

La Broadband Commission for Digital Develpment Working Group, instance de l'UNESCO pointe dans son rapport (2015) ***Cyberviolence against women and girls***, l'impact dramatique de ces violences à travers le monde et l'urgence d'une réaction au niveau mondial. Elle relève que les femmes ont un usage légèrement plus important des réseaux sociaux (76% pour 72% des hommes). Ces réseaux sociaux numériques constituent un espace d'ouverture, d'autonomie et de liberté pour de nombreuses femmes mais aussi de nombreux jeunes (enfants ou adolescent-e-s). Selon une enquête de l'UNICEF (2014), les (très) jeunes sont des usagers et usagères assidu-e-s (et de plus en plus précoces) d'un ou plusieurs réseaux sociaux dans lesquels ils et elles trouvent un moyen d'étendre leur sociabilité (Cf. tableau 1).

TABLEAU 1

Proportion d'enfants et d'adolescent-e-s disant utiliser un ou plusieurs réseaux sociaux (Facebook, Twitter…) selon le sexe et l'âge.

	6-12 ANS	12-15 ANS	15 ANS ET +	ENSEMBLE	BASE
FILLES	30%	72,8%	91,4%	66,6%	4337
GARÇONS	33,3%	67,2%	86,9%	58,3%	5798
ENSEMBLE	31,6%	70,3%	89,8%	62,9%	10306

Source : UNICEF France - Consultation nationale 6/18 ans, 2014

Le revers de ces pratiques réside dans la part importante de harcèlement qui semble se propager dans le cyberespace : parmi les adolescent-e-s concerné-e-s par une enquête française, 12,5% affirment avoir été harcelé-e-s ou agressé-e-s sur Internet ou sur les réseaux sociaux (UNICEF, 2014). La Broadband Commission attire l'attention précisément sur les cyberviolences émises en direction des jeunes filles et des femmes (73% déclarent avoir été la cible de cyberviolences). Ces cyberviolences prennent des formes diverses parmi lesquelles nous retenons en particulier les faits de cyberharcèlement que constituent la porno-vengeance (« ***revenge porn »)*** ou les textos pornographiques (« ***sexting*** »). Par un mécanisme d'inversion de la culpabilité, ce sont souvent les filles qui sont rendues responsables de l'agression subie par leur comportement soi-disant « à risque », ce que nous chercherons à mieux comprendre dans la perspective d'une analyse de genre.

Depuis quelques années, d'autres enquêtes permettent de commencer à tracer des relations entre l'utilisation des outils du numérique et l'émergence de ce qui est qualifié de cyberharcèlement (cf. tableau 2).

Toutefois, les données manquent de stabilité même si l'on peut relever des points de convergence. Parmi ceux-ci, la prévalence du caractère sexuel et pornographique des images visionnées, envoyées ou reçues mérite d'être soulignée ainsi que la prévalence du harcèlement à caractère sexiste et/ou sexuel en direction des filles. Ces deux points émergent, occupant une place significative qui mérite que les adultes s'en préoccupent sans tarder.

D'un point de vue statistique, ces enquêtes diffèrent par le périmètre de leur population et leur méthodologie mais contribuent toutes à documenter le phénomène. On peut regretter, par rapport au sujet qui nous préoccupe, que toutes les données ne soient pas sexuées.

Deux enquêtes rendent compte de données concernant plus directement la population scolaire définie pour la présente étude (cf. tableau 3)

D'après les données de l'enquête de victimation du Ministère de l'éducation nationale (DEPP, 2014), en 2013, une grande majorité des élèves de collège (82%) ne déclare pas de cyberviolences. Par contre, les filles déclarent plus de cyberviolences (21%) ***via*** les NTIC que les garçons (15,5%), alors qu'elles connaissent globalement moins de victimations (54% n'en ont jamais subi contre 47% des garçons, en présentiel). Les filles sont également victimes de violences spécifiques, en particulier les insultes (11,9% pour les collégiennes contre 7,7% chez les collégiens), notamment sur la tenue vestimentaire (5,6% pour les collégiennes contre 2,6% chez les collégiens). Dans les collèges et les lycées, les filles sont davantage victimes de cyberviolences (insultes, humiliations, publication de photos ***via*** internet ou téléphone portable) : 17% contre 11% de garçons[1].

Les deux enquêtes sur les réseaux sociaux numériques, réalisées par l'Observatoire Ceméa de Basse-Normandie/région et Académie de Caen, successivement en 2014 et 2015, apportent de précieuses informations tant quantitatives que qualitatives concernant la population lycéenne de cette académie. Ainsi il apparait qu'« Internet est d'abord un espace de sociabilité. L'expression de soi est avant tout une expression dirigée vers les amis proches à qui on fait partager les émotions de la vie quotidienne. Le web est vu par la plupart des jeunes comme un espace où il est plus facile d'échanger, notamment parce que l'écran permet de libérer des expressions souvent plus délicates. Le contrôle des adultes y est plus faible, mais ce n'est pas la motiva-

1 Ministère de l'éducation nationale, communiqué de presse pour le 25 novembre 2014. Données issues de l'enquête de victimation collège et lycée, non publiées.

TABLEAU 2

Synthèse d'éléments statistiques sur le cyberharcèlement à partir d'études réalisées en France sur la population des jeunes (6-20 ans).

ANNÉE	SOURCE	POPULATION	SEXE		VICTIMATIONS
			F	G	
2012	EU Kids Online France Blaya et Alava	1000 jeunes 9-16 ans	29%		Visionnage d'images à caractère sexuel en ligne
			5%		Harcèlement en ligne
		13-16 ans	10%	3%	Harcèlement sur Internet, par téléphone portable, appels, textes ou images, vidéos
			3%		Réception de messages méchants
			1%		Exclusion ou menace en ligne
			1%		Sollicitation pour une photo ou une vidéo montrant une partie intime de son corps ou discussion à caractère sexuel
			6%		Usurpation d'identité
			20%	20%	Réception de messages sexuels en ligne
2014	UNICEF France	11 232 jeunes 6 à 18 ans	12,50%		Agression ou harcèlement sur Internet ou les réseaux sociaux
			13,40%	11,1%	
2014	IPSOS / Centre Hubertine Auclert	500 jeunes 15 à 20 ans	26%	21%	Humiliation, harcèlement en ligne
			20%	11%	Attitude (personnalité ou action)
			11%	8%	Apparence physique
			2%		Exposition à la publication sans consentement de photos intimes

TABLEAU 3

Synthèse d'éléments statistiques sur le cyberharcèlement à partir d'études réalisées en France en milieu scolaire

ANNÉE	SOURCE	POPULATION	SEXE		VICTIMATIONS
			F	G	
2014	DEPP (MENESR)	21 600 élèves de collège et lycée	17%	11%	Insultes, humiliations, publication de photos via internet ou téléphone portable
		Elèves de collège	21%	15%	Cyberharcèlement
			11,9%	7,7%	Insultes
			5,6%	2,6%	Insultes sur la tenue vestimentaire
2014	CEMEA	Élèves de lycée 14-18 ans	91%		Equipement téléphone portable
			16%	24%	Attachement à Internet : Pas du tout
			32%	22%	Attachement à Internet : Beaucoup
			78%	64%	Sociabilité : consulter des profils sur les réseaux sociaux
			27%	22%	Mettre des photos ou des vidéos sur des sites
			36%	31%	Mettre des infos sur son profil
			10%	4%	Cyberharcèlement
			10%	4%	Insultes, menaces
			7%	3%	Moqueries
			4%	5%	Images sexuelles choquantes

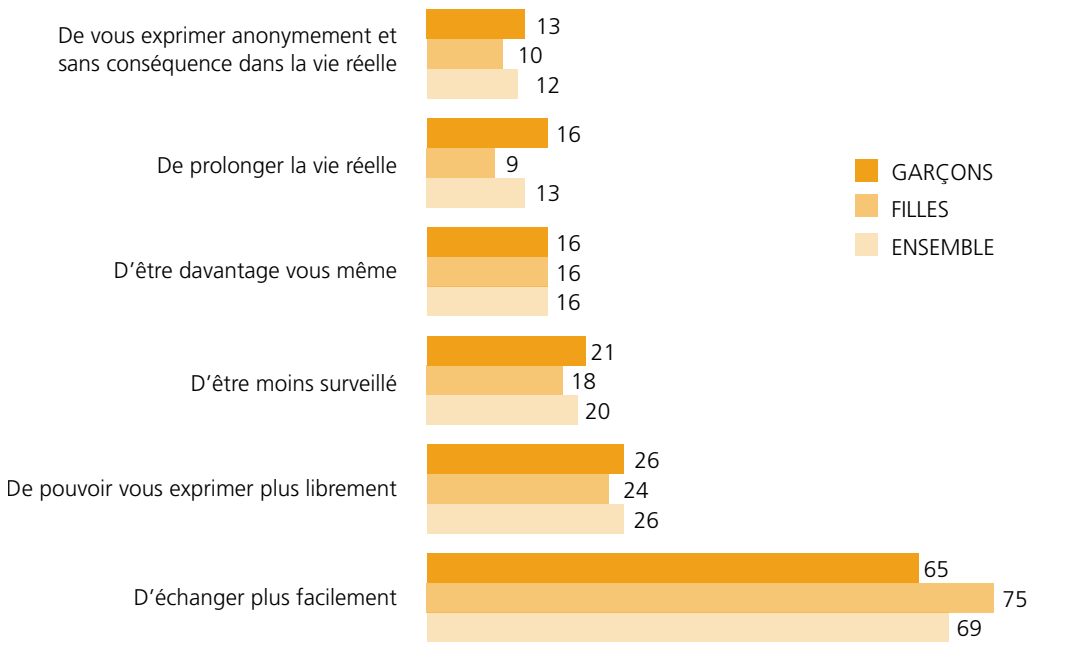
tion principale » (CEMEA 2014, p 25, cf. graphique 1). Pour se prémunir d'une diffusion trop large et difficile à contrôler, les adolescent-e-s publient davantage sur des réseaux sociaux numériques censés être plus confidentiels, avec un nombre de contacts plus réduit. Mais le risque encouru est toujours présent à l'occasion de la publication d'une photo adressée au départ à des proches et re-diffusée ensuite sans l'accord à un réseau plus large par représailles et hostilités. La fréquentation de réseaux sociaux encourage généralement l'exposition de soi notamment des filles, mais certains plus que d'autres comme ASK.fm[2], que les jeunes réprouvent par exemple unanimement (Ceméa, 2015).

Les pratiques en usage montrent un paradoxe fort, où l'envie de séduire encourage à une présentation de soi destinée à se mettre en valeur et à plaire, mais dans le même temps subit un contrôle social qui condamne fermement les mises en scène suggestives ou provocantes. Les filles sont plus rapidement surexposées et subissent un sexisme ordinaire ou violent venant aussi bien des garçons que des autres filles. Les harceleur-euse-s sont

2 *Ask.fm* est un réseau social avec lequel les utilisateurs et utilisatrices peuvent recevoir des questions de la part d'autres utilisateurs et utilisatrices identifié-e-s ou anonymes.

GRAPHIQUE 1

L'expression de soi sur Internet selon le genre ("Sur internet, avez-vous l'impression ...?")



Source : CEMEA 2014, enquête auprès de lycéen-ne-s de 14 à 18 ans

quant à eux peu condamné-e-s pour leurs commentaires désobligeants, moqueurs et d'excluants : « il est frappant que toute la faute soit attribuée inégalement à la fille » (Ceméa, 2015). Les lycéen-ne-s sont capables d'exposer clairement ce paradoxe « les filles sont conduites à envoyer ces photos pour ne pas paraître ''coincées'' ». Les lycéennes quant à elles assument leur attitude qu'elles jugent responsable, donc respectable, protégeant leur réputation.

Le respect du droit à l'image peut être questionné. Il semblerait que les jeunes ne soient guère préoccupés par la question du consentement, notamment au moment de la diffusion ou rediffusion de l'image (photo ou vidéo). A la question : « si vous publiez des photos, demandez-vous aux personnes leurs autorisations avant de les publier ? » (Cemea, 2014 : 30) ils sont un tiers à répondre négativement (jamais, 32% ; souvent : 42% ; parfois 26%).

A partir de ces premiers éléments provenant d'enquêtes antérieures récentes, nous poursuivons dans la section suivante la recherche d'indications sur ce phénomène émergeant, par l'exploration de la littérature scientifique, afin d'établir l'état des connaissances contribuant à circonscrire l'objet de notre étude.

2.2 Cadre scientifique et revue de la question

2.2.1. Climat scolaire, violence et cyberviolence

Des études sur le climat scolaire renseignent depuis plusieurs années sur les expériences scolaires des élèves. Les enquêtes réalisées par questionnaire s'intéressent aux victimations vécues ou rapportées par les élèves, mais également à leur sentiment d'aise et de sécurité dans leur établissement d'appartenance. La prise en considération de ces perceptions auto-reportées repose sur la démonstration qu'un climat scolaire négatif ou tourmenté constitue un facteur de risque pour le décrochage scolaire (Debarbieux, Moignard et Hamchaoui, 2015 ; Blaya, 2015). Adoptant un point de vue genré, la recherche sur les violences entre pairs dans les établissements scolaires (Mercader et al., 2014) s'est développée plus récemment en France et a porté attention aux relations entre les filles et les garçons et aux mécanismes conduisant à la soumission/domination dans les échanges relationnels ordinaires banalisés par les jeunes, invisibles pour les adultes. La définition de la recherche et de ses enjeux sociaux, éducatifs, politiques a mis en évidence le caractère novateur de la définition de l'objet d'étude « violences de genre entre élèves » en cours de constitution. Cependant, en 2013, ces auteur-e-s n'avaient pas inclus dans la définition de leur objet de recherche, les nouvelles voies de médiation de la violence que constituent les outils du numérique dont sont largement munis les jeunes. Avec l'émergence des outils numériques et des réseaux sociaux, d'autres travaux se sont intéressés aux épisodes de violence issus du cyberespace ou y trouvant une continuité (Blaya, 2013, 2015). Ces études se sont d'abord occupées à mieux comprendre le phénomène. Assiste-t-on à l'émergence de « nouveaux » types de violence dans lesquelles les outils numériques constitueraient un moyen de plus pour commettre des actes de violence au quotidien ?

Une synthèse de Schultze-Krumbholz *et al.* (2015) montre l'évolution de la centration des objets de recherche portant sur les outils numériques et les cyberviolences pouvant affecter le milieu scolaire. Au cours de la dernière décennie, les centrations ont porté à la fois sur les usages numériques (Rebillard, 2007 ; Fluckiger, 2006 ; Metton, 2004) et parallèlement sur les cyberviolences et le cyberharcèlement (Ortega et *al.*, 2009 ; Nachez et Schmoll, 2003). Ainsi s'est progressivement dégagée la conjonction entre les espaces dans le développement des violences : Ybarra et Mitchell (2004) ont montré que les violences entre élèves sont aussi souvent des violences commises en réseau, tandis que Vandebosch et Van Cleemput (2008) ont pointé l'existence d'un groupe social hors ligne dans les faits de cyberharcèlement. La conjonction de ces résultats conduit à dessiner un phénomène interpénétré entre le cyberespace[3] et l'espace présentiel[4] s'appuyant sur l'existence d'un groupe social dont les individus peuvent fluctuer plus ou moins selon les espaces (Ybarra et *al.*, 2007).

Les supports utilisés pour les cyberviolences sont évolutifs et dépendent des outils accessibles selon les contextes historiques, géographiques, sociaux et individuels. L'accroissement du phénomène est attesté, ainsi que la prédominance d'utilisation des réseaux sociaux qui ont supplanté définitivement la messagerie ou les espaces de discussion instantanée (Calmaestra *et al.*, 2015 ; Calmaestra et Villen, 2011). Ces nouveaux supports et ces nouvelles pratiques occasionnent de nouvelles potentialités de diffusion des actes d'agression par l'élargissement de leur périmètre de diffusion et de dissémination. Ces évolutions perpétuelles des technologies digitales façonnent autant les usages des espaces sociaux que les interactions qui en découlent, aussi est-il indispensable d'envisager ces interactions sous l'angle de la facilitation du rapprochement victime-agresseur (Whittaker et Kowalski, 2015). Il convient donc de garder à l'esprit que ces interrelations sont fluides, mouvantes et ne peuvent être appréhendées selon des modalités uniques ou pérennes. Ces caractéristiques impactent nécessairement, de manière spécifique, toute réflexion sur la prévention des cyberviolences.

2.2.2. Usages et pratiques numériques des adolescent-e-s

Les usages numériques des jeunes (messagerie instantanée, jeux vidéo, réseaux sociaux numérique ou RSN, recherche d'information par Internet) auxquels on se réfère communément comme étant des *digital natives* (natifs de l'ère numérique) (Spangler, 2015) font l'objet d'une attention croissante depuis la fin des années 1990. On estime que leur fréquentation du cyberespace et l'aisance avec laquelle ils et elles semblent s'en approprier les outils vont de pair avec une culture et une expérience de socialisation spécifiques (Spangler, 2015; Lin, 1999). Les données dont nous disposons confirment une utilisation d'Internet s'intensifiant au fil des années et avec l'âge des individus. En France, selon l'enquête SOFRES de 2011, 86% des lycéen-ne-s, 57% des collégien-ne-s et 11% des élèves du primaire utilisent Internet. La tendance à l'hyper-connexion des jeunes irait

3 Nous utiliserons le terme de « cyberespace » comme l'espace digital d'information et de communication mondialement interconnecté, souvent dénommé *Internet* ou encore *web*, par différenciation d'avec l'espace présentiel

4 Nous utiliserons la terminologie de « présentiel » pour signifier l'espace de co-présence, ou de face à face, plutôt que « réel », bien que ce dernier soit plus fréquemment rencontré dans la littérature. En effet, nous estimons que le cyberespace et les faits qui y adviennent sont tout autant « réels » puisqu'ils affectent la réalité des individus.

en s'intensifiant : l'enquête IPSOS (2014) rapporte que les 13-19 ans se connectent en moyenne 13h30 par semaine (soit 1h10 de plus qu'en 2012), alors que ce chiffre est de 5h30 pour les 7-12 ans.

La possession croissante de smartphones, permettant à leurs usagers et usagères d'accéder à Internet à partir de leur téléphone mobile pour peu qu'une connexion soit disponible, irait de pair avec une plus grande intensité et une fréquence d'utilisation accrue. Ainsi, toujours selon cette dernière étude, 68% des jeunes de 13 à 19 ans sont équipés de smartphones, qu'ils et elles utilisent pour écouter de la musique, jouer à des jeux et fréquenter les réseaux sociaux. Les principaux réseaux sociaux utilisés par les adolescent-e-s sont Facebook (78% d'entre eux et elles rapportent y détenir une page), Twitter (25%) et Instagram (14%). Au niveau de la messagerie instantanée, environ le quart des 13 à 19 ans déclare utiliser Skype (26%) et Snapchat (23%). Ce que l'on peut retenir de la description qu'ils et elles font de leurs usages, c'est que les adolescent-e-s développent des activités sur Internet : le sondage révèle que 20% écrivent des commentaires sur des articles, et 25% publient des avis sur des produits ou des marques. Ces modes de communication permettent donc le partage et les échanges avec autrui, le maintien (ou la construction) d'un lien social avec des ami-e-s, des connaissances, voire des inconnu-e-s. La fréquentation des réseaux sociaux va également dans le sens d'une expression de soi, de l'occupation de l'espace virtuel pour une mise en scène de soi autonome, indépendante et créative. Cette mise en scène a nécessairement pour corolaire la mobilisation des autres, ami-e-s plus ou moins proches des cercles de connaissances, à la recherche d'interactions, d'une forme de publicité, de popularité à l'instar des vedettes du showbiz sur le mode « rumeurs et potins » dont la visée est bien la renommée ou la popularité (Dagnaud, 2013 ; Le Deuff, 2006). « Les réseaux sociaux participent du renforcement du capital social, permettant de connaître, d'être connu et reconnu » (Lin, 1999). Ils peuvent aussi jouer un rôle de renforcement des liens amicaux ou collaboratifs dans l'espace scolaire.

Le cyberespace constitue une ressource infinie d'occasions d'interactions à caractère social. Bien entendu, comme toute relation sociale, ces occasions peuvent prendre une tournure positive ou négative. Il n'est cependant pas pensable de ne retenir que ce dernier aspect puisqu'Internet procure, pour nombre d'adolescent-e-s, un espace significatif de création, de valorisation et de développement de soi. L'inquiétude des adultes à l'égard du cyberespace provient sans doute de l'invisibilité des pratiques et de la difficulté à pouvoir y exercer un quelconque contrôle (hormis le temps devant écran). Il était antérieurement plus facile aux adultes de garantir la sécurité des jeunes en leur interdisant la fréquentation de lieux ou d'individus jugés inadaptés ou risqués que de contrôler aujourd'hui des lieux ou des individus invisibles, dématérialisés, virtuels et pourtant bien réels. Cette nouvelle configuration du contrôle social que les adultes exercent sur les générations plus jeunes implique de repenser cette question du contrôle et de l'autonomie, du risque potentiel et de la sécurité, de la responsabilité. La relation jeunes-adultes s'en trouve nécessairement redéfinie, reposant sur une indispensable confiance mutuelle et une relation de coopération et d'autonomisation.

2.2.3. Définir la cyberviolence

La fréquentation assidue du cyberespace par les jeunes amène les adultes à s'interroger et à s'inquiéter non sans fondement. Les cyberviolences sont aujourd'hui reconnues et étudiées en tant qu'objet de recherche spécifique. Leur réalité reste cependant difficile à décrire précisément. La revue de littérature proposée par Blaya (2013) montre le flou de la notion, à l'instar de celle de violence dans l'espace présentiel. Les ancrages théoriques plutôt d'orientations psychologique et psychosociologique marquent l'évolution conceptuelle et se reportent sur une définition de la cyberviolence souvent considérée comme une nouvelle modalité de la violence ordinaire et comme un objet d'étude qui englobe l'ensemble des violences de l'espace présentiel et du cyberespace.

Les fragilités conceptuelles portent sur la différenciation entre violence et harcèlement d'une part et sur l'introduction des outils du numérique comme média de l'action d'agression d'autre part. Le harcèlement est distingué de la violence ordinaire par son caractère de récurrence et de durabilité dans le temps, son orientation psychologique impliquant la volonté de nuire et le déséquilibre de pouvoir entre agresseur et victime que l'on retrouve dans la « violence », à la différence du conflit qui oppose deux personnes à « armes égales ». L'introduction des outils du numérique rend possible une large diffusion, divulgation de contenus (images, textes) ou de propos relayés sans autorisation et sans possibilité de contrôle rétroactif individuel. Whittaker et Kowalski (2015) invitent à considérer avec prudence les tentatives de mesure des cyberviolences étant donnée la volatilité conceptuelle de la notion (laquelle engendre une variabilité des paramètres et des items retenus par les chercheurs et chercheuses) la nature des données recueillies, les publics ciblés par les enquêtes réalisées, qui pourraient expliquer une variation de 10% à 40% des déclarations reportées lors des enquêtes (Kowalski *et al.*, 2014 ; Bauman, Cross et Walker, 2012).

A partir de la synthèse effectuée par Blaya (2013 : 33), nous désignerons sous la terminologie de cyberviolence **l'usage des différents outils de connexion en ligne ou par téléphone mobile dans le but d'insulter, harceler, humilier, répandre des rumeurs, ostraciser, exercer une coercition externe sur un individu qui ne peut pas facilement se défendre seul ou qui subit une domination.**

Les cyberviolences possèdent au moins trois caractéristiques qui s'y jouent de façon singulière : l'anonymat facilité, le fort pouvoir de dissémination et la possibilité de contrôle moindre (Blaya, 2015). Les cyberviolences bénéficient d'abord d'un anonymat facilité, dans la mesure où les outils numériques offrent aux individus agresseurs les moyens d'agir sous couvert d'une fausse identité (adoption d'un pseudonyme, usurpation d'identité) ou encore de l'anonymat (création de comptes fantômes). Les résultats de cet anonymat rejaillissent potentiellement de manière majeure sur les individus agresseurs et sur les victimes. Pour l'agresseur, l'anonymat est susceptible d'engendrer une désinhibition liée

à un sentiment perçu d'impunité et au fait de ne pas percevoir directement les effets négatifs de ses actes sur les victimes. Pour les victimes elles-mêmes, l'anonymat accroit le sentiment d'insécurité et d'isolement, sans doute aussi d'auto-culpabilité (« J'ai sûrement fait quelque chose pour mériter cette agression »). En raison du fort pouvoir de dissémination conféré par les outils numériques, les épisodes de cyberviolence sont susceptibles de connaître un large rayonnement, c'est-à-dire de rejoindre aisément une très large quantité de personnes issues de réseaux différents. Ce caractère potentiellement pérenne des violences n'accorde aucune période de répit à la victime, dans la mesure où elles sont théoriquement susceptibles de se poursuivre 24 heures par jour, et sans fin (mémoire numérique) c'est-à-dire qui peut ressurgir à tout moment. Dans ce contexte, il peut suffire d'un seul message mal intentionné ou mal reçu, ou d'une seule photographie diffusée sans consentement, pour aboutir à un harcèlement répétitif, excessif (Benbenishty et Nir, 2015) parfois inattendu. Finalement, les cyberviolences sont difficiles à contrôler ou à faire cesser, dans la mesure où, puisqu'elles deviennent désincarnées, elles échappent au contrôle tant des adultes qui voudraient intervenir que d'un-e agresseur-e qui souhaiterait mettre un terme à l'épisode, ou encore de la victime qui subit cette diffusion sans fin.

Telles que l'ont montré les études de la dernière décennie, les cyberviolences ne s'exercent pas sans lien avec les expériences en présentiel. Elles doivent être considérées comme partie intégrante de comportements violents plus larges (Blaya, 2015; Patchin et Hinduja, 2012; Hinduja et Patchin, 2007/2008). Les enquêtes ont établi un lien statistique fort entre les épisodes de cyberviolence et ceux de violence dite traditionnelle, laissant entendre qu'ils pouvaient s'inscrire en continuité les uns des autres (Benbenishty et Nir, 2015; Cross *et al.*, 2009; Gradinger, Strohmeier et Spiel, 2009; Hinduja et Patchin, 2008/2007 ; Raskauskas et Stoltz, 2007, Li, 2007; Ybarra, Diener-West et Leaf, 2007). Plus particulièrement, les cyberviolences doivent être considérées comme des violences interpersonnelles intervenant dans un périmètre de proximité soit géographique, soit relationnelle, et ce pour au moins deux raisons. D'abord, elles ne se construisent pas indépendamment des violences exercées en présentiel (soit dans l'espace de l'école, de la rue, du quartier, etc.), mais s'inscrivent en dialogue avec elles. Les élèves impliqués dans les cyberviolences, que ce soit en tant que victimes ou agresseurs, sont souvent les mêmes que ceux et celles qui le sont dans la vie ordinaire, le cyberespace assurant parfois l'impulsion initiale, parfois le relais des comportements agressifs constatés en présentiel (Blaya, 2015). Être victime en ligne augmente ainsi le risque de l'être hors ligne et vice versa (Blaya, 2015 ; Benbenishty et Nir, 2015 ; Juvonen et Gross, 2008). Bien entendu, les violences engendrent un niveau de détresse plus important pour les élèves qui cumulent les victimations en ligne et hors ligne (Benbenishty et Nir, 2015). Les cyberviolences sont donc à comprendre comme des violences de proximité qui procèdent par aller-retour entre ces différents espaces, où elles peuvent respectivement se diffuser, s'étendre, voire prendre d'autres formes (Vandebosch et Van Cleemput, 2008). Le cyberespace ne constitue pas un espace séparé, délimité, isolé. Les relations sociales comme les violences transitent du présentiel au cyberespace, conduisant plutôt à ébaucher un présentiel augmenté, une extension de la relation en co-présence. Dans ce sens, le cyberespace appartient à la même réalité sociale que l'espace présentiel. D'ailleurs, contrairement à certains cas médiatisés[5], une majorité de cyberviolences sont le fait de pairs plutôt que d'étrangers mal intentionnés (*stranger danger*) (Blaya, 2015; Ringrose *et al.*, 2012; Ringrose, 2010).

Comme les études sur le climat scolaire desquelles elles sont tirées, les enquêtes sur les cyberviolences ont offert une lecture sexuée des phénomènes de violence à l'école, mais ont encore peu bénéficié d'analyses genrées approfondies (Faris et Felmlee, 2011). Quelques pistes tirées de différentes recherches laissent toutefois entendre qu'un cadre d'analyse genré pourrait être particulièrement porteur pour étudier le phénomène des cyberviolences. D'une part, Smith (2001) a établi que les garçons subissent davantage de harcèlement physique tandis que les filles subissent un harcèlement plus relationnel (rumeurs, échanges verbaux) et plus indirect (ostracisme, isolement). Or, Eslea et Smith (1998) ont montré que cette dernière forme est rarement reconnue comme appartenant au harcèlement et donc moins ciblée par les actions de lutte contre les violences. La classification des violences entre filles et garçons, largement reprise depuis, suggère que les mécanismes en jeu dans les violences entre pairs sont susceptibles de différer selon qu'ils ciblent un garçon ou une fille – et donc que les comportements « punis » par les pairs varieraient en fonction du sexe de la victime. On peut à ce titre raisonnablement estimer que la plupart des agressions entre pairs proviennent de la recherche d'obtention d'un statut social plus élevé ou d'un « capital social » ou encore établissent les balises de ce qu'il est acceptable d'être et de faire (Centre Hubertine Auclert, 2014; Payne et Smith, 2013).

Également, plusieurs chercheur-e-s ont établi que les auteurs de cyberharcèlement n'ont pas toujours l'intention de nuire à autrui. Reprenant les résultats de l'enquête *Beatbullying* réalisée en Angleterre (2010), Blaya (2013) rapporte que 40% des élèves sondés par cette enquête ont dit avoir agi pour s'amuser. Le sondage IPSOS (2014) fait valoir une position opposée : 10% des adolescent-e-s se déclarent indifférents ou amusés par la publication d'une photo intime (de fille ou de garçon). Il semble intéressant de construire un parallèle, d'une part entre l'intentionnalité et la réception, et d'autre part entre l'absence d'intentionnalité et la perception d'exercer une violence de la part de l'agresseur ou de l'agresseuse. Sur ce point, les recherches sur les insultes sexistes et homophobes montrent que l'agression ou la discrimination est bien souvent niée par ceux ou celles qui les emploient au prétexte de leur banalisation (Bastien Charlebois, 2009, 2011 ; Léglise et Leroy, 2008). Les jeunes font d'eux-mêmes le lien entre moqueries, harcèlement et discriminations : « il suffit d'avoir un visage un peu différent, des cheveux d'une certaine couleur, des seins petits ou gros, pour se faire insulter » (Ceméa, 2015). L'insulte, qui fait advenir ce qu'elle nomme au regard des autres, joue un rôle important dans la construction de l'identité : ce que certains chercheur-e-s ont appelé une subjectivité dominée (Eribon, 1999), c'est

5 C'est notamment le cas d'Amanda Todd et d'Hannah Smith, des adolescentes canadienne et anglaise qui se sont suicidées après avoir été harcelées en ligne.

à dire que par exemple l'insulte homophobe contribue aussi à produire l'identité homosexuelle. Des recherches menées dans le champ des études sur le genre, qui ont proposé des analyses fines des mécanismes de l'injure et de ses effets (Clair, 2012 ; Moïse, 2002) comme des possibilités de déconstruction du système sexiste et hétérosexiste qu'elle offre (Dayer, 2005 ; Butler, 2004) notamment en milieu scolaire (Collet, 2013 ; Pasquier, 2014), peuvent notamment être mobilisées en raison de leurs potentialités heuristiques. En effet, une seule occurrence agressive peut marquer fortement les jeunes sensibilités.

Une seule lecture sexuée de résultats de recherche sur les violences entre pairs contribue à évacuer des procédés plus subtils par lesquels le genre est susceptible d'opérer dans les rapports entre pairs, notamment la nature relationnelle et contextuelle du genre, ou encore la manière dont les relations entre filles, entre garçons, ou entre filles et garçons, peuvent influencer les rapports de pouvoir. Cette orientation qui s'attache aux manifestations sexistes et sexuelles, est notre voie de questionnement pour explorer les cyberviolences, avec l'ambition de pallier modestement les lacunes exposées précédemment.

2.2.4. Pour une analyse genrée des violences entre pairs

Comme nous venons de l'exprimer, l'intérêt de notre contribution à un champ scientifique en constitution tient à la lecture genrée du phénomène de cyberviolence. Nous retenons deux définitions du genre, la première issue de la sociologie (Clair, 2012), la seconde issue de la psychologie sociale, qui s'inscrit également dans la lignée des travaux de recherches des féministes dites matérialistes (Marro, 2012). Ces deux définitions sont utiles à la compréhension et à l'analyse des phénomènes que l'on se propose de mieux comprendre. Ainsi, la définition du concept de genre avec laquelle nous travaillons retient que :

« Le genre révèle une logique globale qui organise la société jusque dans ses moindres recoins. Il ne se contente pas de désigner une appartenance à un groupe de sexe (...). Il agit partout et tout le temps, son empire se manifeste dans toutes les têtes et dans toutes les institutions… Il organise des pratiques quotidiennes et des idées partagées par tout le monde : les normes du genre nous obligent tou-te-s à devenir homme ou femme (…). » (Clair, 2012 : 9)

De fait, le genre constitue : « un système de normes de sexes hiérarchisant, producteur d'inégalités, qui légitime ces inégalités en les naturalisant » sous les habits de la différence des sexes (Marro, 2012 : 68).

C'est bien avec ce concept qu'il est possible d'accéder à des données qui vont au-delà des observations sexuées (décompte binaire filles/garçons) pour aller vers des approfondissements encore peu présents dans la recherche contemporaine autour des cyberviolences.

C'est bien parce que le genre est en amont de toute situation sociale que les comportements se différencient, rassemblant globalement des traits comportementaux assignés à des catégories hiérarchisées. Cependant la sociologie interactionniste invite à considérer que les comportements peuvent être multiples, à la fois au sein de chaque catégorie socialement préconçue et pour chaque individu. En effet, nous devons prendre en compte que la situation sociale d'interactions (immédiates ou différées, immédiatement visibles ou non lorsqu'elles sont sur la toile), dans laquelle s'inscrivent les comportements, les actualise et les modélise (Bourdieu, 1972, 1979, 1990 ; Lahire, 2002 ; Goffman, 1974, 1991). Il est alors indispensable de penser les comportements genrés en rapport avec la situation sociale d'interaction dans laquelle ils s'inscrivent. Ceci amène à comprendre et interpréter les données en termes de domination sociale, de position sociale, de carrière sociale de déviance en lien avec les hiérarchisations qu'opèrent le système de genre et l'hétéronormativité (Butler, 2005).

LA CONSTRUCTION SOCIALE DES NORMES DE GENRE

La compréhension des échanges genrés entre pairs dans le cyberespace ainsi que des mécanismes confirmant l'adoption de comportements violents ne peut faire l'économie d'une lecture plus large appuyée sur le sexisme quotidien et la manière dont s'exercent les rapports de pouvoir entre pairs, tant en ligne que hors ligne chez les adolescent-e-s. Ringrose et Renold (2014) suggèrent à cet effet que : « Le pouvoir de stigmatiser les images numériques des filles n'a de sens que parce qu'il repose sur la supposition transculturelle et historique largement répandue que le corps des filles est destiné à la consommation privée des hommes et des garçons » (Centre Hubertine Auclert, 2014 : 11). Les notions de « système de genre », de « normes de genre » et de « socialisation genrée », développées plus bas, permettront de comprendre que les cyberviolences à caractère sexuel et sexiste répertoriées ne doivent pas être étudiées comme des épisodes isolés (par exemple, la diffusion de photos de filles dénudées), mais bien comme étant reliées entre elles, comme « faisant système ».

Le champ des recherches sur le genre, maintenant riche d'au moins trente années d'apports scientifiques, a largement démontré la consistance inégalitaire des rapports sociaux entre les sexes et le préjudice que cause, aux filles et aux femmes, le double standard appliqué à la sexualité féminine et au corps des femmes. Malgré des mouvements d'émancipation des femmes au cours du XXème siècle, le corps des femmes et le corps des hommes, la sexualité des femmes et la sexualité des hommes, sont encore largement pensés selon une approche essentialiste se réclamant d'une lecture différentialiste dans une perspective de complémentarité des sexes. Cette logique socialement répandue assigne des rôles et impose des formes corporelles aux individus selon leur sexe (le plus souvent biologique).

Ces attentes sociales sont hétéronormatives et se déclinent de façon binaire et complémentaire (Richard, 2014). Elles limitent la diversité humaine aux binômes femme/homme (au niveau du sexe biologique), masculin/féminin (au niveau du genre) et hétérosexuel/homosexuel (au niveau de l'orientation sexuelle). Les attentes sociales sont complémentaires, elles assignent aux personnes des rôles sociaux et des attentes distinctes

en fonction de leur sexe biologique dans une logique binaire. Ce système valorise la « normalité » associée à cette correspondance étroite entre sexe biologique, genre et orientation sexuelle.

Au moment de l'adolescence, le développement d'une identité genrée et sexualisée s'affirme en adéquation ou en réaction aux normes de genre qui établissent quels sont les comportements « normaux », c'est à dire ceux qui sont attendus, adéquats ou désirables pour les filles ou pour les garçons (Payne et Smith, 2015). La primauté des comportements des filles s'exercerait à travers des standards d'apparence et d'attirance aux yeux des garçons (Renold, 2006, 2000), mais on attend également des filles qu'elles soient calmes, posées, sociables, aimables. Les garçons construisent surtout leur masculinité à travers des standards de dureté, de force physique et émotive, de prises de risque, lesquels incluraient nécessairement les performances sportives (Payne et Smith, 2015 ; Couchot-Schiex, 2007).

Ces normes de genre sont valorisées entre pairs. Les filles et les garçons qui n'intègrent ou n'incorporent pas ces normes de genre sont sanctionné-e-s. Les mécanismes de ce système de genre fonctionnent dès l'origine comme un système de violence genrée ; les élèves les plus vulnérables étant ceux qui s'éloignent le plus des formes idéalisées de masculinité ou de féminité. C'est par exemple le cas des élèves s'identifiant comme lesbiennes, gays, bisexuel-le-s, trans, queers ou perçu-e-s comme tel-le-s qui ne se comportent pas selon les normes attendues de la catégorie de sexe à laquelle ils ou elles sont assigné-e-s ou qui produisent des comportements ou des formes ambigües et donc hors normes. C'est aussi le cas des filles qui solliciteraient l'attention des garçons de manière « trop » libre ou agressive (et conséquemment traitées de « putes » ou de « salopes »), ou des garçons qui feraient montre d'une certaine faiblesse corporelle ou émotionnelle (auxquels on réfère en tant que « pédés ») (Clair, 2012 ; Payne, 2010; Chamberland et *al.*, 2010). Ces élèves considérés comme « atypiques » suscitent à différents degrés les taquineries, le dégoût, la mise à l'écart, la violence directe (verbale ou physique). Dans tous les cas, ces élèves bénéficient d'un accès restreint au pouvoir et à la popularité à l'école (Payne, 2007; Pascoe, 2003).

La littérature tend à démontrer que les filles bénéficient d'une plus grande marge de manœuvre que les garçons dans les attributs de genre qu'elles se doivent d'adopter (Dafflon, 2016 ; Clair, 2012). La performance d'une masculinité dominante se ferait notamment par la pratique sportive (manifestation d'intérêts et/ou d'aptitudes pour les sports) et par la relation hétérosexuelle (incluant les pratiques sexuelles) (Connell et Messerschmidt, 2005 ; Renold, 2000; Connolly, 1995). La proximité avec les filles peut ainsi poser problème à certains garçons, dans la mesure où la figure féminine doit à certains égards être investie (pour des rapprochements hétérosexuels), à d'autres, tenue à distance, une « trop grande » association au féminin étant vue comme une menace au maintien d'une virilité non contestée (Renold, 2000). La recherche a établi des parallèles probants entre la nécessité pour les garçons d'incarner une masculinité dominante et le recours aux insultes ou aux pratiques homophobes ou misogynes (Bastien Charlebois, 2011; Connell et Messerschmidt, 2005).

SOCIALISATION GENRÉE ET HÉTÉROSEXUALITÉ NORMATIVE

Bien jouer son rôle de genre, c'est notamment bien jouer son hétérosexualité, ce qui s'apprend distinctement selon que l'on soit une jeune fille ou un jeune garçon. Dès la pré-adolescence, les filles doivent performer l'hétérosexualité, c'est-à-dire avoir un corps attirant, être jugée désirable par les garçons, faire l'objet de rumeurs hétérosexuelles, voire être dans une relation amoureuse hétérosexuelle. Il s'agit dès lors de produire le corps féminin en tant qu'objet hétérosexuel désirable (Renold, 2000). L'un des principaux facteurs de légitimation de la féminité et de l'hétérosexualité serait la position de « petite amie » (Renold, 2000), qui se présente comme l'un des seuls contextes lors desquels il est considéré acceptable que les filles fassent montre d'un certain intérêt pour la sexualité. Il faut préciser que la première cause d'exclusion pour les filles est sexuelle : celle qui témoigne d'un désir ou d'une autonomie sexuelle ou d'une quête du plaisir sexuel est rapidement remise à sa place, tant par les autres filles que les garçons, qui peuvent la traiter de « pute » ou lui imputer une (mauvaise) réputation (Clair, 2005, 2012).

Les stéréotypes pèsent ainsi sur les deux sexes : les filles doivent se montrer désirables mais respectables (ne pas « coucher » si l'on n'est pas « amoureuse »), les garçons doivent se montrer virils, c'est à dire se montrer intéressés par le sexe et avoir un appétit sexuel hypertrophié, des besoins sexuels irrépressibles[6]. Les garçons qui ne montrent pas une volonté d'exercer une activité sexuelle (hétérosexuelle) sont suspects aux yeux de leurs pairs (Ayral, 2011). « Au cœur de la représentation du masculin, la sexualité apparaît prégnante : les hommes sont le sexe », rappellent à ce sujet Cromer et Lemaire (2007 : 67). Dans un tel contexte, la sexualité entre filles/femmes n'est acceptable que si elle peut être appropriée par l'homme (Lebreton, 2014). Des filles peuvent donc se permettre des incartades dans la sexualité ou le plaisir sexuel, à la condition de respecter certaines contraintes. L'exercice d'une sexualité « libre » ne peut paradoxalement se faire que dans le cadre d'une relation amoureuse hétérosexuelle qui bénéficiera à l'homme.

Les filles sont appelées à maintenir un équilibre précaire entre le fait d'être une « fille bien » préservant à la fois une certaine innocence sexuelle, une féminité désirable, et de ne pas être une « pute » sans outrepasser les limites qui leur sont socialement imposées en matière de sexualité (Clair, 2012; Renold, 2000). Il est également attendu qu'elles servent de régulateur des besoins sexuels masculins et sont perçues comme responsables de la prise en charge des désirs des garçons et des hommes et de leurs conséquences (rapports à risque, violences sexuelles, grossesses). A l'adolescence, les jeunes s'approprient progressivement ce type de relations selon un arrangement des sexes (Goffman, 2002) reposant sur l'hétéronormativité. Les filles qui ne s'engagent pas de manière visible et précoce dans les relations de type amoureuses (petit ami-petite amie) et n'assument donc pas leur rôle de prise en charge sexuel des désirs masculins hétérosexuels, sont la cible des autres jeunes qui

6 On peut se référer au rapport EGALiTER (juin 2014) du HCE (Haut Conseil à l'Egalité entre les femmes et les hommes) et au Rapport relatif à l'éducation à la sexualité (juin 2016).

les suspectent d'être des lesbiennes ou d'être frigides (Ringrose et Renold, 2014, page 12).

Une réflexion sur les enjeux d'égalité posés par l'éducation à la sexualité (HCE, 2016) paraît un indispensable préalable à la prévention des cyberviolences à caractère sexiste et sexuel. L'adolescence est une période clé des apprentissages concernant la sexualité et du passage à une sexualité génitale (Bozon, 2013). Par la fréquentation assidue du groupe de pairs qu'elle occasionne, l'école est un lieu privilégié de ces apprentissages et il n'est pas rare de voir « fleurir » les jeunes couples au printemps ou de surprendre les premiers « vrais » baisers. Le baiser s'apprend dans l'entre-soi adolescent, entre pairs, il représente un « passage à l'acte » transgressant les normes familiales contrôlant la sexualité. Les filles et les garçons partageraient les mêmes conditions d'accès aux pratiques sexuelles (baiser, premier rapport) (Maillochon, 2010) et sembleraient rechercher une égale visibilité lorsque les pratiques confortent l'ordre hétérosexuel.

Les passages à l'acte au niveau de la sexualité se préparent avec les pairs mais aussi sur Internet. Les ressources sont diverses, massives, parfois peu fiables. La pornographie fait partie des contributions aux apprentissages de la sexualité des jeunes parfois bien avant l'adolescence. La fréquentation accidentelle, occasionnelle ou récurrente des supports pornographiques semble être différenciée selon le sexe, les filles déclarant un rapport aux supports pornographiques systématiquement inférieur aux déclarations des garçons et en retirant plus de dégoût alors que les garçons prétendent y trouver une distraction (HCE, 2016)[7]. Les images et les scènes pornographiques sont presque inévitables pour qui fréquente Internet. La pornographie relèverait d'ailleurs d'une véritable pornosphère mêlant sexe, médias, profit économique et démocratisation du désir (tout type de désirs) d'une diversité rompant avec les normes hétéronormatives (McNair, 2002). Les effets de la pornographie sont difficiles à évaluer, mais ils semblent nourrir les représentations stéréotypées des relations sexuelles, du désir, du plaisir, les jeunes consommateurs et consommatrices manquant de repères pour exercer un retour critique sur ces images de toute nature. D'après l'Association française de promotion de la santé scolaire, un tiers des usagers et usagères des sites pornographiques seraient des adolescents et des adolescentes (Zoughebi dans CHA, 2014). Pour l'ensemble de ces raisons, l'éducation à la sexualité représente un enjeu social qui doit s'appuyer sur un principe d'égalité afin de promouvoir une responsabilité réciproque des filles et des garçons dans les rapports sexuels (HCE, 2016 ; Bozon, 2013).

2.2.5 Cyberviolences à caractère sexuel et sexiste

Le cyberespace entre-t-il en concurrence avec l'espace scolaire pour ce qui concerne les apprentissages sexuels ? Est-il susceptible de modifier les normes de genre ou les attentes genrées ?

Les cyberviolences au sens large prendraient pour beaucoup racine dans l'homophobie et le sexisme, Internet véhiculant de manière privilégiée des normes sociales invitant les performances stéréotypées de la féminité et de la sexualité (Bailey, 2015). Jusqu'ici, les rares études ayant proposé une analyse genrée des cyberviolences ont mis en évidence l'existence de dynamiques genrées et sexuelles dans les échanges virtuels entre adolescentes et adolescents. Plus spécifiquement, les pratiques liées au *sexting* (c'est-à-dire à l'envoi de textos ou de photographies sexuellement explicites) ont fait l'objet d'études spécifiques, dans la mesure où elles ne trouvent pas d'équivalent dans la sphère présentielle. Ainsi, le *sexting* permettrait autant la stigmatisation des adolescentes envoyant des photos sexy ou parlant ouvertement de sexualité, que la valorisation des adolescents récepteurs de telles photos (CHA, 2014). Ces études ont établi au moins deux constats. D'abord, la rapidité avec laquelle les informations peuvent circuler dans les structures cyber rendrait les filles particulièrement vulnérables au jugement et à la honte lorsqu'elles ne réussissent pas à « performer » la féminité de manière attendue (Bailey, 2015). Ensuite, le cyberespace offrirait de nouvelles possibilités d'accumuler du capital social à travers les textos et aux photographies à caractère sexuel (Ringrose, Harvey, Gill et Livingstone, 2013; Ringrose, Gill, Livingstone et Harvey, 2012). Les *dédipix,* pratique qui trouverait son origine en France (Cosgrove, 2009), en offrent un exemple précis (Blaya, 2013) : les filles en quête de popularité envoient des photos d'une partie de leur corps (plus ou moins étendue, plus ou moins connotée sexuellement) dédicacée avec le nom de l'ami à qui elles l'adressent afin de susciter les commentaires sur les réseaux sociaux.

Les jeunes filles qui sont sollicitées par des garçons pour l'envoi de photographies sexy tendent à être flattées de l'être, dans la mesure où cette sollicitation suggère qu'elles sont perçues comme attirantes (féminité désirable). Les jeunes hommes qui sollicitent et obtiennent ces photographies peuvent quant à eux connaître du succès auprès de leurs amis et camarades de classe, puisque la possession de ces photos laisse entendre qu'ils ont ou peuvent avoir accès à l'intimité sexuelle de ces filles, ce qui témoigne d'une masculinité dominante (Ringrose, Harvey, Gill et Livingstone, 2013). Lorsque certaines de ces photos viennent à être diffusées plus largement, c'est à l'avantage des garçons (dont la popularité croît avec la diffusion) et au détriment des filles qui, de manière cohérente avec une approche de régulation du corps et de la sexualité des filles/femmes par les garçons/hommes, sont, elles, condamnées pour avoir consenti à l'envoi initial de ces photographies (Dobson et Ringrose, 2015 ; Ringrose, Harvey, Gill et Livingstone, 2013).

Au-delà de l'impunité qui caractérise les agissements des garçons (qui peuvent diffuser des photos sans l'accord), il faut ici aussi prendre en compte la pression exercée sur les filles directement ou indirectement pour la réalisation ou partage de ces photos. La question du consentement est à interroger en deux temps : le premier concerne la réalisation de la prise de vues ou captations vidéos dans l'espace public ou privé à destination d'un usage public (site Internet, compte sur un réseau social) ou privé, voire intime ; le second concerne la diffusion des prises de vues ou captations vidéos. Ce second temps pose parfois davantage problème car cette diffusion peut complètement échapper à l'auteur-e ou

7 Sur la base de différentes enquêtes de 2004, 2005. Voir HCE, 2016 : page 43.

à la personne qui a été photographiée (filmée). Les faits montrent que désormais, ce second temps peut être utilisé à des fins de revanche, de vengeance, de diffamation, ou tout simplement de menaces à l'instar des « dossiers » qui peuvent être constitués en vue d'attaques ou de contre-attaques éventuelles contre une personne cible. Ainsi, réaliser et partager des photos ou vidéos ne peut être isolé du système de genre décrit précédemment. Les pratiques en usage sont aussi à observer, puisque la connaissance des risques n'empêche pas les filles et les garçons de publier sur Internet un certain nombre d'informations personnelles, ou de mises en scène de soi dans la recherche de popularité, comme nous venons de le décrire dans l'échange de *dédipix*. Cette pratique interroge clairement les normes de sexes et la sexualisation précoce des filles dans notre société (Jouanno, 2012). La situation elle-même doit être interrogée, car au moment de dire « oui » ou « non » pour prendre ou partager une photo, de nombreux paramètres contradictoires peuvent peser sur la décision. Lorsque la prise de décision est pressante, l'évaluation des risques ne concerne le plus souvent que les risques immédiats. L'étude des conditions de possibilités du consentement reste un enjeu philosophique et sociologique majeur dans le cadre du système de genre et pour les violences faites aux femmes (Fraisse, 2007 ; Mathieu, 1991).

Globalement, on a donc plutôt l'impression que l'accès à la technologie amplifierait les dynamiques genrées par ailleurs existantes. Pourtant, Maillochon (2010) prend le contre-pied des affirmations précédentes en argumentant que les filles cherchent à établir de nouveaux liens dans le cyberespace et tentent l'expérience d'une autre position sociale où elles transgressent plus facilement les codes féminins autour de la sexualité (invisibilité de la sexualité féminine) par exemple en exprimant de manière plus libre et libérée leur sexualité que dans l'espace présentiel. Certaines n'hésiteraient pas à engager des échanges très connotés sexuellement dans le cyberespace, mais ne maintiendraient pas ce mode de relation *en présentiel.* Ce qui serait toléré et donc envisageable dans le cyberespace ne serait pas possible dans l'espace présentiel où les pairs, les adultes et les proches seraient prompts à exercer vigilance et contrôle des normes de genre et à les remettre à leur place sociale genrée. Les femmes pourraient aussi trouver dans le cyberespace de nouvelles libertés, pour l'expression de leur sexualité en échappant au contrôle social (parental, conjugal) direct qu'elles peuvent subir.

Quoi qu'il en soit, force est de constater qu'un cadre théorique basé sur le système de genre permet d'établir que l'adhésion aux normes de genre est un véritable enjeu dans ces cybercommunications à caractère sexuel.

Si la dimension sexiste des cyberviolences n'a encore fait l'objet que d'un intérêt scientifique limité, les manières dont les cyberviolences sont susceptibles d'affecter distinctement les garçons ont été encore moins étudiées jusqu'ici. Les recherches sur les violences masculines chez les jeunes ont jusqu'ici surtout porté sur le rôle de ces agressions – tant au sein de groupes de garçons qu'à l'égard des filles – dans la performance d'une masculinité dite hégémonique (Connell, 2014), c'est-à-dire hétérosexuelle et orientée par la détention et l'exercice d'une domination sur les individus perçus comme plus faibles, incluant les filles, mais également les garçons affichant une moindre virilité. Dans le cyberespace, ces attentes sont susceptibles de s'incarner par la possession et la diffusion de photographies sexy ou plus largement, de contenu pornographique, dans la démonstration d'un intérêt pour les filles ou pour la sexualité (par exemple, par le biais de commentaires sur les réseaux sociaux) ou encore par la mise en valeur d'attributs ou de caractéristiques physiques valorisées (dans les photos de profil, notamment). La littérature laisse également entendre qu'il faut porter attention aux différents territoires qui sont ou ne sont pas investis par les garçons (usages spécifiques des outils numériques comme par exemple les jeux vidéos où le sexisme se déploie également, mises en scène de soi, etc.), et aux raisons pour lesquelles ils s'en saisissent ou s'y tiennent à distance. Il s'agit là d'autant de pistes explorées dans la présente recherche.

2.2.6. Interroger les termes en usage : cyberviolence, cyberharcèlement, « cybersexisme »

Si nous reprenons en synthèse quelques éléments visant à circonscrire le « cybersexisme », néologisme proposé par le Centre Hubertine Auclert dans ses actions de sensibilisation, nous retenons tout d'abord les terminologies de cyberviolence et cyberharcèlement en usage. Blaya opère les distinctions suivantes entre la cyberviolence (qui serait composée d'actes isolés) et le cyberharcèlement, qui référerait à : « un acte volontaire répété de la part de l'agresseur ou des agresseurs, qui se base sur un déséquilibre de pouvoir. C'est une situation de domination de violence répétée qui s'inscrit sur la durée [et qui] est perpétrée au moyen des outils électroniques de communication. (…) il s'agit de violences ayant lieu au moins une fois par semaine sur une durée d'au moins un mois. » (Blaya dans CHA, 2014, pages 7-8).

Ces précisions notionnelles démontrent que les violences ordinaires, systémiques, factuelles liées aux questions de genre (sexisme, homophobie/lesbophobie) ne sont pas considérées dans les définitions proposées. **Pour l'instant, les sociologues spécialistes de la violence et de la cyberviolence ne prennent pas en compte les dimensions sexistes et/ou homophobe/lesbophobe qui traversent ces phénomènes, alors que la revue de littérature étaye la nécessité d'y accorder une importance capitale.**

C'est pourquoi, nous envisagerons, à la lumière de cette étude, de mieux circonscrire le périmètre du « cybersexisme » et de proposer une première définition de cette nouvelle notion (voir Partie 2, 2.5).

2.3. Rappel des objectifs de l'étude

DOCUMENTER LES CYBERVIOLENCES À CARACTÈRE SEXISTE ET SEXUEL

Il s'agit de mieux comprendre les cyberviolences à caractère sexiste et sexuel exercées entre pairs de 12 à 16 ans, à partir de données recueillies dans des établissements franciliens. La tranche d'âge a été définie par référence

PHASE 1 : ETUDE DE FAISABILITÉ EN DIALOGUE AVEC LES PARTENAIRES	**PHASE 2 :** ETUDE COMPRÉHENSIVE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE
PHASE 3 : IDENTIFICATION D'INDICATEURS ET REPÈRES EXPLOITABLES POUR ALIMENTER LES RECOMMANDATIONS DIALOGUE AVEC LES PARTENAIRES	**PHASE 4 :** RECOMMANDATIONS ET PERSPECTIVES POUR LES ÉTABLISSEMENTS

TABLEAU 4
Mieux comprendre les cyberviolences sexistes et sexuelles entre pairs. Éléments clés et phases de l'enquête OUIEP

aux différents éléments présents dans la littérature qui font valoir que les jeunes de cette tranche d'âge sont davantage concerné-e-s par les cyberviolences.

Par cette étude nous cherchons à documenter et mieux connaître le phénomène de « cybersexisme », mais aussi à dégager des recommandations opérationnelles visant à promouvoir un usage responsable des outils de communication du numérique par tous et toutes dans une perspective d'égalité entre les filles et les garçons.

L'exploration sera centrée sur quelques indicateurs majeurs :

/ les contextes des cyberviolences et les habitudes liées aux usages numériques

/ les formes de violence, leurs supports, leurs trajectoires (entre le cyberespace et le présentiel)

/ le repérage des victimes et des auteur-e-s

/ les démarches entreprises par les victimes, les pairs, les professionnel-le-s

/ les conséquences des violences sur les victimes

L'approche utilisée cherche à éclairer dans quelle mesure le double standard des attentes sexuées contribue ou produit les cyberviolences sexistes et sexuelles, en s'efforçant d'identifier et de décrire les mécanismes englués dans les normes sociales différenciées au sein du système de genre.

Dans cette perspective, l'étude compréhensive s'appuie à la fois sur un protocole quantitatif - questionnaire de victimation et de climat scolaire adapté pour répondre au problème spécifique ; et qualitatif - recueil des perceptions auprès des adultes de la communauté éducative et auprès des jeunes collégien-ne-s et lycéen-ne-s des établissements ciblés par les partenaires par entretiens collectifs et individuels (Cf. tableau 4).

DÉGAGER DES RECOMMANDATIONS

Il s'agit de proposer des possibilités de réponses adaptées à la communauté éducative en termes de dispositifs ou préconisations, de formation pour les établissements ; d'identification, de protection des victimes et de prévention à destination de la communauté éducative.

3. Echéancier, population et protocole méthodologique de l'étude

Pour rappel, dans cette étude exploratoire, l'enquête a procédé d'une démarche continue et intensive de septembre 2015 à juin 2016, segmentée en deux phases :

/ la première, quantitative visant à mesurer le phénomène et à interroger un certain nombre de ses caractéristiques à travers les faits rapportés par les élèves

/ la seconde, qualitative à visée compréhensive, cherchant à décrire et expliquer les mécanismes qui interviennent dans le phénomène des cyberviolences en recueillant ce que les élèves et les personnels des terrains enquêtés en disent.

3.1. Population et phases de l'étude

PHASE 1 : VOLET QUANTITATIF

/ 12 établissements, 4 pour chaque académie d'Île-de-France, 8 collèges et 4 lycées

/ Classes de 5ème, 4ème, 3ème et Seconde

/ 2 classes par niveau pour les 12 établissements, sélection réalisée par l'établissement

/ 1127 élèves dont 49,8% de filles (n= 561) et 50,2% de garçons (n= 566) concerné-e-s

/ Taux de remplissage à 92,3%, taux satisfaisant.

PHASE 2 : VOLET QUALITATIF

/ 48 adultes, 4 par établissement, sélection réalisée par l'établissement, 12 établissements

/ 17 classes (34 groupes) : entretiens collectifs (focus groups), sélection réalisée par l'établissement, concernant 6 collèges et 2 lycées déterminés par tirage au sort

/ 13 entretiens individuels (élèves), entretien d'explicitation, sélection ventilée entre 4 établissements, parmi les participant-e-s volontaires qui se sont fait connaître par écrit à l'issue des entretiens collectifs.

3.2. Protocole validé par le Comité de Pilotage (COPIL)

Dans tous les cas, le personnel de l'établissement et les parents d'élèves ont été informés de l'enquête et de ses objectifs par les chef-fe-s d'établissement, et l'intervention auprès des élèves a été soumise à leur autorisation à chaque phase.

Le questionnaire a été soumis en présentiel sous format papier auprès des classes sélectionnées. Grâce à l'important effectif d'enquêteurs et enquêtrices mobilisable pour le recueil de données de la phase quantitative notamment, les passations ont pu s'effectuer dans le cadre d'un agenda réduit à 4 journées en novembre 2015.

Un cadre éthique a été élaboré dans le cadre du COPIL afin de garantir la qualité des passations. Cette enquête pouvant déranger certains élèves et faire émerger des situations de violence subie par l'élève, un protocole de signalement a été mis en place. A l'issue de chaque passation auprès de chaque classe, une fiche de dialogue a été renseignée puis transmise au chef-fe d'établissement. Sur l'ensemble de l'échantillon, trois cas porteurs d'une alerte potentielle ont été relevés. Ces trois cas ont concerné des filles.

Ces mêmes fiches de dialogue ont été utilisées lors des entretiens collectifs et individuels de la phase qualitative. Le dialogue avec les chef-fe-s d'établissement et leurs équipes, a été constant, garantissant la qualité des données recueillies.

A l'issue des entretiens collectifs, une fiche dialogue a été proposée à chaque élève, l'invitant à déclarer si des propos l'avaient mis mal à l'aise ou à confier certaines choses non exprimées devant le groupe.

3.3 Outils méthodologiques

3.3.1. Phase 1 : Recueil des données quantitatives

La première phase de l'étude a consisté en la conception d'un questionnaire de victimation et climat scolaire spécifique croisant les questionnements de climat scolaire et de genre puis dans le recueil des données quantitatives sur le terrain des établissements participant à cette enquête de périmètre régional.

Admettre la nécessité de recenser les faits de violence à l'école est une étape, savoir comment procéder en est une autre. La France est l'un des rares pays à tenter de relever ces faits de violence en utilisant un signalement produit par les chef-fe-s d'établissements des faits graves de violence qui se sont réalisés dans leur établissement : école, collège ou lycée.

Cependant, la critique la plus importante des relevés administratifs, qui ont pourtant leur intérêt, est que ce type de statistiques minore le nombre d'incidents et *a fortiori* le nombre de victimes.

Pour pallier les difficultés et les insuffisances intrinsèques du relevé administratif, se sont développées des enquêtes dites de victimation (Killias, 1991), d'abord hors de l'école, puis spécifiques à la violence et à la délinquance en milieu scolaire. La « délinquance enregistrée » mesure les activités et la connaissance des institutions. À l'inverse, l'approche par l'enquête de victimation permet que transgressions et infractions soient appréhendées du point de vue de la victime, considérée comme source privilégiée d'information (Zauberman & Robert, 1995). Le principe en est très simple : il s'agit de demander à un échantillon de population donnée ce qu'elle a subi comme acte de violence et de délinquance (les victimations). En ce qui concerne le milieu scolaire, ce type de méthodologie est devenu plus fréquent en Europe et dans le monde, constituant des bases de données importantes qui permettent de mieux mesurer l'importance et l'évolution de la violence scolaire, mais ces enquêtes n'ont pas été régulières, par manque de moyens et de suivi politique. Seuls les États-Unis sont allés jusqu'au bout de la logique en créant de larges enquêtes en milieu scolaire menées annuellement auprès d'échantillons contrôlés de 70 000 élèves (NCVS, enquête annuelle) ou de 60 000 enseignant-e-s et membres du personnel de direction (School and staffing survey, depuis 1993) ou encore de 11 000 à 16 000 élèves pour le Youth Risk Behavior Survey, depuis 1993, et depuis 1995, des échantillons de environ 9000 élèves pour le School Crime Supplement.

Pour notre part nous utilisons ces enquêtes de Victimation et Climat scolaire passées auprès de plus de 50 000 élèves en France et appliquées dans de nombreux pays, en Afrique, en Amérique latine ou au Canada, et dans des pays européens. Cette enquête et les données qui en sont tirées permettent d'avoir une idée précise de la situation du point de vue des élèves, en accordant une large place aux micro-violences et au climat scolaire comme éléments centraux de la violence quotidienne dans les établissements.

Pour la présente étude, le questionnaire a été conçu de manière spécifique pour interroger en particulier trois registres supplémentaires au protocole habituel : les victimations d'ordre sexuel et sexiste, les victimations homophobes et lesbophobes, et les cyberviolences. L'organisation du questionnaire permet d'interroger les élèves tout d'abord sur ces victimations dans le cadre de l'établissement, puis dans le cyberespace (délimité dans le questionnaire comme l'espace où les faits se déroulent « par téléphone, réseaux sociaux, Internet ») par des énoncés répétés à l'identique. Les victimations, quel que soit leur caractère, ont été considérées comme pouvant concerner les élèves des deux sexes. Nous avons procédé de même pour les victimations liées à l'orientation sexuelle. Les questions qui portent sur « l'espace cyber » précisent : « par téléphone, réseaux sociaux et internet ». Le questionnaire comprend 110 questions.

3.3.2. Phase 2 : Recueil des données qualitatives

Les objectifs de la phase qualitative :

En matière de recherche en genre en éducation, une recherche exploratoire (Couchot-Schiex, 2014, 2015) sur les perceptions croisées adultes-élèves à propos des violences sexistes et homophobes en lycée a été l'occasion de démontrer la perception différenciée des adultes et des élèves d'un même phénomène, faisant émerger les décalages ou les convergences de perception.

ENTRETIENS COLLECTIFS AVEC ÉLÈVES

Le but des entretiens collectifs pour la présente étude, est d'approfondir : certains éléments de résultats issus des questionnaires, ou de mieux comprendre certains points restés aveugles.

Différents aspects majeurs de questionnement sont apparus à l'issue des questionnaires nécessitant d'approfondir les usages du numérique des jeunes, dans l'établissement et en dehors, les relations que les jeunes entretiennent avec ces pratiques numériques, les relations entre jeunes passant ou non par les outils numériques et impliquant l'espace scolaire et le cyberespace, la question des « choses à caractère sexuel » pouvant relever des violences sexuelles, le rôle des pairs dans les victimations (témoin, soutien) et des adultes dans leur prise en charge éventuelle.

Les entretiens collectifs de type *focus group*, d'une durée de 45 à 55 minutes, ont été menés par demi-classe. Cette méthode permet de faire surgir les opinions et leur diversité, sans recherche d'un consensus général. Malgré tout, elle ne permet pas d'éviter l'effet de contagion existant dans un groupe, mais le limite puisque chaque personne à son tour a l'occasion de s'exprimer. Cette méthode permet d'accéder au recueil des perceptions des membres du groupe, et d'atteindre des éléments explicatifs, liés à la causalité des comportements, à leur remédiation ; enfin, elle implique de manière positive les individus en leur accordant la possibilité d'exprimer une parole personnelle, experte, singulière (Schatzman & Strauss, 1973 ; Simard, 1989 ; Wolff & al., 1993). La composition des groupes, selon deux conditions (mixte et non-mixte) a constitué une variable intéressante (Marro et Pezeu, 2011) puisque différenciant les sujets de débat et les confrontations de point de vue.

Afin de permettre à la fois l'engagement des élèves dans les entretiens tout en évitant une implication directe pouvant mettre en danger ou en difficultés de potentielles victimes face aux potentiel-le-s agresseurs ou agresseuses, le choix méthodologique guidant les entretiens s'est porté sur une accroche par scénario. La méthode des scénarios est utile pour dégager la logique de l'action en exposant des comportements à l'œuvre dans des situations données afin de demander aux enquêtés d'en commenter la réalité, la fréquence, et la pertinence (Kakpo et Rayou, 2008).

Deux scénarios ont été imaginés, l'un sur le thème des attouchements sexuels, l'autre sur le thème de la re-diffusion d'une photo sans le consentement de l'intéressé-e.

Ce dernier scénario a particulièrement été efficace pour libérer la parole de manière très spontanée, provoquant immédiatement des discussions entre élèves.

Libellé du scénario d'accroche n°1 :

" Manon fait une photo d'elle, elle veut se mettre en valeur. Elle envoie sa photo à des ami-e-s en toute confiance.

La photo est récupérée et diffusée sur les téléphones portables et les réseaux sociaux.

Beaucoup de personnes commentent la photo…

Elle a peur qu'on se moque d'elle à l'école."

8

8 Image extraite d'une BD de sensibilisation sur le « sexting » réalisée par Point Contact (association des fournisseurs d'accès à internet) : http://www.pointdecontact.net/initiatives/bande_dessinee_de_sensibilisation_sur_le_sexting

Afin d'interroger les rôles et normes de genre, le prénom féminin dans ce scénario « Manon » était remplacé, au bout d'un moment, par un prénom masculin et la discussion engagée avec les élèves pour savoir ce que cela changerait (ou pas).

L'autre scénario débutant par les attouchements sexuels a été moins efficace pour libérer la parole, perçu comme « improbable » par les élèves ou peut-être plus inquiétant. Par contre, dans chaque groupe les élèves des deux sexes déduisaient systématiquement que les 6 élèves agresseurs étaient des garçons.

Libellé du scénario d'accroche n°2 :

" Ils sont 6 élèves d'un collège de la région parisienne, à être soupçonnés d'attouchements sexuels sur plusieurs élèves de leur classe. Ils les auraient «coincé-e-s» *dans les toilettes pour les toucher à des endroits intimes et proférer des propos obscènes. Ces élèves regardent aussi des vidéos pornographiques sur leurs smartphones, pendant la récréation, échangent des messages et des photos."*

ENTRETIENS INDIVIDUELS AVEC ADULTES

Les entretiens individuels (Blanchet, 1994, 1985) ont été utilisés auprès de la population adulte proposée par les établissements selon une ventilation des fonctions professionnelles : infirmière, CPE, enseignant-e, assistant-e d'éducation, chef-fe d'établissement et adjoint-e, documentaliste, chef de chantier (lycée professionnel).

Nous avons cherché à comprendre comment les personnels perçoivent les relations entre élèves, notamment filles-garçons, le lien pouvant être établi entre l'expérience vécue par les jeunes dans l'établissement et les relations qu'ils ou elles entretiennent entre eux/elles dans leurs expériences en ligne, ainsi que la caractérisation du climat scolaire et des violences dans l'établissement, et la politique de l'établissement concernant les outils du numérique.

Ces entretiens ont duré en moyenne 1h.

ENTRETIENS INDIVIDUELS AVEC ÉLÈVES

13 élèves répartis sur l'ensemble de la population des classes ayant participé aux entretiens collectifs. La sélection a été réalisée par l'équipe de recherche sur la base du volontariat déclaré par écrit par les élèves à l'issue des entretiens collectifs et sur leur proposition d'approfondissement de certains questionnements émergeant lors des entretiens collectifs.

Les entretiens se sont appuyés sur la méthodologie de l'explicitation (Versmersch, 1994). Cette méthode permet de revisiter les actions non accessibles immédiatement au discours déclaratif et d'obtenir des informations singulières et incarnées en revisitant les indicateurs de l'action. Ces entretiens ont duré en moyenne 30 minutes.

L'ensemble des données recueillies a fait l'objet d'une anonymisation des individus et des établissements avant analyse.

3.4. Calendrier et phases du recueil de données

TABLEAU 5
Calendrier de l'étude

	PHASE 1	PHASE 2	COPIL	LIVRABLES
JUIN – SEPTEMBRE 2015	Elaboration du questionnaire		Dialogue avec les partenaires Sélection des établissements Elaboration du questionnaire **COPIL 1 et COPIL 2**	
NOVEMBRE 2015	Administration des questionnaires de climat scolaire et victimation des élèves **12 établissements**	Entretiens avec les adultes **12 établissements**		
DÉCEMBRE 2015 – FÉVRIER 2016	Analyse des données quantitatives	Étude qualitative Entretiens élèves *focus groups* **8 établissements**	Dialogue avec les partenaires sur les premiers résultats quantitatifs et les grilles d'entretiens collectifs **COPIL 3**	Rapport intermédiaire (phase 1) : janvier
MARS-AVRIL 2016		Étude qualitative Entretiens individuels élèves - Analyse des données qualitatives	Elaboration des préconisations	
JUIN- JUILLET 2016	Rédaction du rapport	Analyse des données qualitatives - Ecriture du rapport	Dialogue avec les partenaires, présentation des résultats qualitatifs et préconisations **COPIL 4**	Rapport final Synthèse pour diffusion

TABLEAU 6
Synthèse du recueil de données (type et quantité)

PHASE	MÉTHODOLOGIE	ETABLISSEMENTS CONCERNÉS	POPULATION CONCERNÉE
PHASE 1 DONNÉES QUANTITATIVES		12 établissements (8 collèges et 4 lycées)	1127 élèves de la cinquième à la seconde (2 classes par niveau dans chaque établissement)
PHASE 2 DONNÉES QUALITATIVES	Entretiens adultes	12 établissements (8 collèges et 4 lycées)	48 adultes
	Entretiens collectifs *focus groups*	8 établissements (6 collège et 2 lycées)	34 groupes (17 classes)
	Entretiens individuels	4 établissements	13 élèves (10 filles – 3 garçons)

2.

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

1. Cyberviolence et harcèlement, un état des lieux (volet quantitatif)

D'autres enquêtes scientifiques sont déjà disponibles autour des questions de cyberviolences en France (Blaya, 2014), et l'éducation nationale s'est également penchée sur la question au travers de sa dernière enquête autour du climat scolaire. Elles montrent qu'il s'agit d'un phénomène significatif, qui concernerait un-e collégien-ne sur cinq d'après les données de l'enquête climat scolaire et victimation de l'Éducation Nationale en 2014 (DEPP, 2014). Ces violences sont en progression par rapport à la même enquête réalisée en 2011. Ce mode de diffusion des insultes, brimades et humiliations touche davantage les filles : 21% déclarent avoir connu au moins une forme de violences, contre 15% des garçons. La sur-victimation des filles est particulièrement marquée concernant les insultes (11,9% contre 7,7% chez les garçons), mais aussi les insultes sur la tenue vestimentaire (5,6% contre 2,6% chez les garçons). De plus, d'après un sondage réalisé par IPSOS pour le Centre Hubertine Auclert en novembre 2014, une adolescente sur quatre a déclaré avoir été victime d'humiliation et de harcèlement en ligne concernant notamment son apparence physique ou son comportement sexuel ou amoureux.

Notre enquête est cependant la première en France à s'intéresser plus particulièrement à la relation entre sexisme et cyberviolence. Pour autant, il est indispensable de penser la question de la cyberviolence en relation avec la violence subie « en présentiel » par les élèves et les jeunes. C'est par ce terme que nous qualifierons les violences, qu'elles soient physiques, psychologiques ou sexuelles, subies dans leurs interactions avec d'autres jeunes ou adultes, dans l'espace scolaire en particulier. Nous posons également comme postulat qu'on ne peut comprendre les cyberviolences, et les mesurer, qu'à la condition de les mettre en relation avec ces violences en présentiel. Se focaliser sur la seule cyberviolence serait un simplisme qui va à l'encontre des principaux résultats de la recherche internationale sur la question : les cyberviolences seraient étroitement liées aux violences en présentiel. Enfin, il est également indispensable de considérer ces violences au regard de l'état du climat scolaire qui caractérise les établissements enquêtés. C'est là une autre constante de la recherche internationale sur la question, qui montre bien que si des régularités sont observées dans les caractéristiques familiales et personnelles des élèves victimes ou agresseurs, ce sont bien les éléments liés aux singularités des établissements scolaires eux mêmes qui comptent aussi (Farrington & Ttoffi, 2011, Astor & Benbenisty, 2005). En d'autres termes, ce ne sont pas seulement les profils des élèves ou leurs histoires familiales qui permettent de comprendre les victimations, quelles qu'elles soient, c'est bien aussi en fonction de l'action menée dans un collège ou un lycée que les situations personnelles et collectives peuvent s'améliorer ou se dégrader.

1.1. Une expérience du climat scolaire des filles et des garçons relativement semblable

Les variables liées au climat scolaire confirment des tendances déjà largement observées dans des recherches nationales et internationales (Debarbieux, 2015), ou dans certaines publications administratives (Hubert, 2015).

Les élèves se sentent globalement bien, voire très bien dans leurs établissements, avec des relations plutôt favorables aux adultes et à leurs pairs. Ce sont ainsi 94,7% des élèves qui se sentent bien en classe, et ils sont 81,7% à se sentir en sécurité dans l'établissement. Ces appréciations sont identiques pour les filles et pour les garçons.

LES RELATIONS AVEC LES ADULTES

Sur le registre relationnel, les élèves ont plutôt une appréciation positive de leurs liens avec les adultes :

/ Avec les enseignant-e-s : s'ils sont 60% à considérer que les relations avec les enseignant-e-s sont bonnes et 9,9% très bonnes, ce sont près d'un tiers d'entre eux qui en ont une perception négative. Si ces chiffres peuvent paraitre élevés, ils restent dans les standards déjà observés. Ces appréciations sont identiques pour les filles et pour les garçons.

/ Avec la vie scolaire (assistant-e-s d'éducation et conseillères et conseillers principaux d'éducation - CPE) : les résultats de l'appréciation des relations à la vie scolaire sont également assez ordinaires. Elles sont perçues comme très bonnes pour 30,9% des élèves, bonnes pour 56,4% et négatives pour 12,6% (pas très bonnes et pas bonnes du tout). Ces appréciations sont identiques pour les filles et pour les garçons.

Cette différence entre la perception des élèves à propos des enseignant-e-s d'une part et de la vie scolaire d'autre part surprend souvent les acteurs et actrices de terrain, mais elle constitue pourtant une constante des enquêtes. De manière plus fine, les élèves les plus en opposition avec les enseignant-e-s ne sont pas forcément ceux ou celles qui entretiennent de mauvaises relations à la vie scolaire.

On retrouve donc dans l'ensemble des variables liées au climat scolaire des résultats assez classiques qui montrent que l'appréciation des élèves à propos de leur établissement est largement positive, que les relations entre eux sont plutôt appréciées, et que même si les enseignant-e-s sont moins appréciés que les autres personnels, ils restent appréciés par une majorité des élèves.

Les filles et les garçons portent une même appréciation sur le climat scolaire : aucune des variables n'indique de différence significative.

88% des élèves estiment par ailleurs que l'on apprend bien dans leur établissement, même s'il faut noter que ce chiffre tombe à 78,4% pour les élèves de lycée (contre 89,4% des élèves de collège). Cette appréciation est plus négative en revanche à propos de la justice des sanctions et des punitions : elles sont justes pour 58,7% des élèves contre 41,3% qui les estiment injustes. Pour autant, cette appréciation négative ne suffit pas à bouleverser une appréciation générale du climat scolaire qui reste positive. Mais dans un certain nombre d'établissements, agir pour améliorer le climat scolaire peut-être un levier privilégié d'action pour diminuer les problèmes de violences, améliorer les résultats et favoriser le bien-être de toutes et tous.

LES RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES, ET ENTRE FILLES ET GARÇONS :

Les relations entre élèves sont largement appréciées, puisque 24,7% des élèves considèrent qu'elles sont très bonnes et 67,1% qu'elles sont bonnes. 7,3% des élèves signalent une perception négative de ces relations.

Si l'on s'intéresse plus spécifiquement à l'appréciation de la qualité des relations entre filles et garçons, elles sont là encore très majoritairement perçues comme favorables, avec un peu plus de 10% seulement des élèves qui ne les jugent pas très bonnes ou pas bonnes du tout. Cette perception est d'ailleurs semblable en fonction du sexe de l'élève, et les filles sont même 93,2% à les considérer comme bonnes contre 90,3% des garçons. Cet écart n'est cependant pas significatif du point de vue statistique.

INDICE DE CLIMAT SCOLAIRE :

Sur le modèle des analyses proposées par Debarbieux, nous avons construit un indice de climat scolaire qui agrège entre elles 13 variables liées à la dimension relationnelle, au sentiment de justice et au sentiment de sécurité dans l'établissement. Le calcul de cet indice de climat scolaire (ou ICS) montre que les filles et les garçons apprécient globalement dans des proportions semblables le climat scolaire dans l'établissement (cf. tableau 7).

SENTIMENT DE SÉCURITÉ :

Sur le registre du sentiment de sécurité, la différence entre les filles et les garçons n'est pas significative du point de vue statistique. Les écarts sont minimes sur les appréciations négatives, et ce sont 50,8% des garçons qui se sentent en sécurité contre 46,4% des filles, et 35,6% des filles qui se sentent plutôt en sécurité contre 30,6% des garçons. Si les différences sont plus importantes dans la ventilation des appréciations les plus favorables, elles restent cependant non significatives du point de vue statistique.

De la même manière, on n'observe pas de sentiment d'insécurité plus fort chez les filles que chez les garçons en fonction des lieux. Les résultats sont très proches pour ce qui est des couloirs, des escaliers, et de la cour de récréation, et sont légèrement plus défavorables aux garçons pour les toilettes puisqu'ils sont 74,6% à se sentir en sécurité pour 78,1% des filles (cf. tableau 8), sans que la différence ne soit cependant significative d'un point de vue statistique.

TABLEAU 8

Te sens-tu en sécurité dans ... les toilettes ?

	EN SÉCURITÉ		PAS EN SÉCURITÉ	
	Nb	%	Nb	%
FILLES	417	78,10%	117	21,90%
GARÇONS	390	74,60%	133	25,40%

Taux de réponse: 71,6%

La seule localisation où le sentiment d'insécurité est significativement différencié entre les filles et les garçons concerne le quartier, c'est-à-dire « autour de l'établissement » (Cf. tableau 9), où ce sont plus d'un tiers des filles (33,6%) qui ne se sentent pas très ou pas du tout en sécurité, contre 27,7% des garçons. Cependant les garçons sont les plus nombreux à se sentir en totale insécurité dans le quartier avec 9,6% contre 8,6% pour les filles (ce dernier écart n'est cependant pas statistiquement significatif). Ces chiffres montrent que l'établissement est donc plus sécurisant que le quartier, et que c'est encore plus vrai pour les filles que pour les garçons.

TABLEAU 7

INDICE DE CLIMAT SCOLAIRE (13 VARIABLES)

	TOUT À FAIT BIEN		PLUTÔT BIEN		PAS TRÈS BIEN		PAS BIEN DU TOUT	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	379	31,20%	529	43,50%	250	20,60%	57	4,70%
GARÇONS	385	31,20%	518	42,20%	245	19,60%	86	7,00%

NB: Indice calculé à partir de l'agrégation de 13 questions
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 9

Te sens-tu en sécurité ... autour de ton établissement ?

	TOUT À FAIT EN SÉCURITÉ		PLUTÔT EN SÉCURITÉ		PAS TRÈS EN SÉCURITÉ		PAS DU TOUT EN SÉCURITÉ	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	127	23,70%	229	42,70%	134	25,00%	46	8,60%
GARÇONS	190	35,60%	196	36,70%	97	18,20%	51	9,60%

Taux de réponse: 94,94 %
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

À RETENIR

/ Les filles et les garçons se sentent très majoritairement bien dans leur établissement

/ L'expérience relationnelle avec les adultes est plutôt favorable aussi bien pour les filles que pour les garçons, même si le rapport aux enseignant-e-s semble plus dégradé que pour les autres personnels

/ L'expérience relationnelle entre élèves est plutôt favorable et similaire pour les filles et les garçons ; ainsi qu'entre les filles et les garçons

/ L'expérience du climat scolaire est très similaire entre les filles et les garçons

/ L'expérience du sentiment d'insécurité est très similaire entre les filles et les garçons

/ L'école protège cependant plus que le quartier, notamment pour les filles

1.2. Une expérience victimaire en présentiel significative, et parfois différenciée et sexuée

Si les relations entre les élèves sont globalement perçues comme positives (cf. ***supra, partie 1.1***), il n'empêche que les victimations qui relèvent du registre de l'insulte ou de la moquerie (victimations verbales) sont vécues par un nombre significatif d'élèves.

1.2.1. Les insultes, moqueries, et surnoms (violences verbales)

L'expérience victimaire verbale des filles et des garçons en présentiel est relativement comparable. Près de 30% des élèves (30,1% des filles et 31,5% des garçons) déclarent avoir été insulté-e-s depuis le début de l'année au moins une fois (cf. tableau 10).

TABLEAU 10

Depuis le début de l'année scolaire, as-tu été insulté-e dans ton établissement ou sur le chemin ?

	JAMAIS		UNE FOIS		DEUX OU TROIS FOIS		TROIS FOIS OU PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	372	69,70%	88	16,50%	30	5,60%	44	8,20%
GARÇONS	365	68,50%	66	12,40%	32	6,00%	70	13,10%

Taux de réponse : 94,68%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 11

Depuis le début de l'année scolaire, si quelqu'un t'a insulté-e, était-ce à propos de ta religion ?

	JAMAIS		UNE FOIS		DEUX OU TROIS FOIS		TROIS FOIS OU PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	456	94,00%	19	3,90%	5	1,00%	5	1,00%
GARÇONS	470	94,00%	14	2,80%	6	1,20%	10	2,00%

Taux de réponse : 87,40%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 12

Depuis le début de l'année scolaire, si quelqu'un t'a insulté-e, était-ce à propos de la couleur de ta peau ou de ton origine ?

	JAMAIS		UNE FOIS		DEUX OU TROIS FOIS		TROIS FOIS OU PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	419	85,30%	40	8,10%	13	2,6%	19	3,90%
GARÇONS	415	83,00%	49	9,80%	15	3,0%	21	4,20%

Taux de réponse : 87,93%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 13

Depuis le début de l'année scolaire, as-tu déjà reçu des moqueries ou des insultes à propos de ton poids ou de ta taille, ou d'autres particularités physiques ?

	JAMAIS		UNE FOIS		DEUX OU TROIS FOIS		TROIS FOIS OU PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	333	61,90%	87	16,20%	56	10,40%	62	11,50%
GARÇONS	363	66,70%	74	13,60%	41	7,50%	66	12,10%

Taux de réponse : 96,01%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 14

Depuis le début de l'année, est-ce qu'on t'a donné un surnom désagréable ?

	JAMAIS		UNE FOIS		DEUX OU TROIS FOIS		TROIS FOIS OU PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	391	72,70%	78	14,50%	30	5,60%	39	7,20%
GARÇONS	405	74,90%	76	14,00%	25	4,60%	35	6,50%

Taux de réponse : 95,74%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 15

Depuis le début de l'année, est-ce que tu t'es senti-e mis-e à l'écart par des élèves ?

	JAMAIS		UNE FOIS		DEUX OU TROIS FOIS		TROIS FOIS OU PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	337	62,80%	112	20,90%	55	10,20%	33	6,10%
GARÇONS	425	78,80%	61	11,30%	31	5,80%	22	4,10%

Taux de réponse : 95,74%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

Sans que la différence soit toujours significative statistiquement, ce sont presque toujours les garçons qui signalent les intensités les plus fortes de victimation de type insultes ou moqueries. Seule exception, les surnoms, dont 7,2% des filles contre 6,5% des garçons signalent qu'ils ou elles les ont subis quatre fois et plus (cf. tableau 14).

Les insultes liées à la religion ou à l'origine sont les moins signalées et concernent peu d'élèves. Ce sont ainsi 94% des filles et des garçons qui disent n'avoir jamais subi d'insultes liées à la religion (cf. tableau 11), et ils sont 85,3% et 83% à répondre sur la même modalité à propos du racisme (cf. tableau 12).

Ce sont les remarques à propos du poids et de la taille qui sont le plus signalées par les élèves (cf. tableau 13), avec près d'un tiers d'entre eux et elles qui y a été confronté au moins une fois. Cette expérience est sensiblement similaire entre les filles (38,1%) et les garçons (33,3%).

Près du quart des élèves se disent affublés régulièrement de « surnoms désagréables » (cf. tableau 14). Les différences entre filles et garçons ne sont pas significatives.

MISE À L'ÉCART :

La seule victimation pour laquelle la différence est sensiblement significative entre les filles et les garçons concerne la **mise à l'écart** par d'autres élèves. Ce sont ainsi 37,2% des filles qui disent y avoir été confrontées, contre 21,2 % des garçons. Deux fois plus de filles que de garçons y sont confrontées de une à trois fois (cf. tableau 15). **Ces chiffres attestent donc d'une forme de victimation fortement sexuée qui met au jour des violences spécifiques qui concernent davantage les filles dans de plus fortes intensités : on parlera de violences à caractère sexiste**. Les filles font davantage l'objet de rumeurs et sont ainsi plus facilement mises à l'écart et isolées : cet indicateur rend visible la « mise en ordre » du genre et du contrôle social exercé par les pairs sur la manière de se présenter et de se conduire socialement.

LES AUTEUR-E-S :

Par ailleurs, si l'on observe des proximités dans l'expérience victimaire verbale des filles et des garçons, il est clair que les insultes, moqueries et surnoms proviennent plus souvent des garçons. Par exemple, 31,6% des filles subissent l'attribution d'un surnom de la part de garçons, contre 27,2% de la part d'autres filles ; et 49% des garçons subissent l'attribution d'un surnom de la part d'autres garçons, contre seulement 13,1% de la part des filles (cf. tableau 16).

Il en va de même pour les insultes (cf. tableau 17) : les filles sont davantage insultées par des garçons (34,40%) ou par

TABLEAU 16

Depuis le début de l'année scolaire, si quelqu'un-e t'a donné un surnom désagréable, c'était plutôt...

	TON AMOUREUX OU AMOUREUSE		UN ÉLÈVE GARÇON		UN ÉLÈVE FILLE		UN GROUPE D'ÉLÈVES GARÇONS		UN GROUPE D'ÉLÈVES FILLES		UN ADULTE DE L'ÉTABLISSEMENT	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	10	4,90%	65	31,60%	56	27%	45	21,80%	25	12,10%	5	2,40%
GARÇONS	11	5,30%	101	49,00%	27	13%	46	22,30%	12	5,80%	9	4,40%

Taux de réponse: 36,5%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 17

Depuis le début de l'année scolaire, si quelqu'un-e t'a insulté-e, c'était plutôt ...

	TON AMOUREUX OU AMOUREUSE		UN ÉLÈVE GARÇON		UN ÉLÈVE FILLE		UN GROUPE D'ÉLÈVES GARÇONS		UN GROUPE D'ÉLÈVES FILLES		UN ADULTE DE L'ÉTABLISSEMENT	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	13	4,80%	94	34,40%	60	22%	64	23,40%	34	12,50%	8	2,90%
GARÇONS	16	48,80%	147	48,80%	30	10%	71	23,60%	22	7,30%	15	5%

Taux de réponse: 50,93%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 18

Depuis le début de l'année scolaire, est-ce qu'on t'a déjà traité-e avec des insultes comme "pute" ou "salope" dans l'intention de te faire du mal ?

	JAMAIS		UNE FOIS		DEUX OU TROIS FOIS		TROIS FOIS OU PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	416	78,20%	59	11,10%	39	7,30%	18	3,40%
GARÇONS	472	89,60%	23	4,40%	8	1,50%	24	4,60%

Taux de réponse : 93,97%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

un groupe de garçons (23,4%) que par des filles (22%) ou groupe de filles (12,50%). Les garçons s'insultent davantage entre eux (48,8%) et le sont très peu par des filles (10%). Ces rapports sont comparables lorsque les insultes proviennent de groupes de garçons ou de filles qui adressent les surnoms. **Si les filles et les garçons sont donc sensiblement victimes de violences verbales souvent dans les mêmes proportions, les auteur-e-s des insultes sont majoritairement des garçons, et les filles sont davantage victimes des garçons que l'inverse.**

À noter également que la victimation de la part de son amoureux ou de son amoureuse est relativement rare, et touche de manière similaire les filles et les garçons.

Les filles subissent le rappel à l'ordre du genre à la fois de la part des garçons et de la part des filles dans des proportions similaires, ce qui est congruent avec le contrôle social collectif tel que présenté dans la littérature scientifique (Rubi, 2005; Collet, 2013; Clair, 2012).

À RETENIR

/ Une expérience de victimation verbale en présentiel sensiblement similaire entre les filles et les garçons ; même si les auteurs sont davantage des garçons (entre eux, ou envers les filles)

/ Une expérience de la mise à l'écart par les pairs plus forte chez les filles que chez les garçons qui va dans le sens de l'exercice d'un sexisme ordinaire

1.2.2. Les insultes à caractère sexiste et homophobe ou lesbophobe

Le questionnaire a permis d'interroger spécifiquement un certain nombre d'insultes à caractère sexiste ou homophobe/lesbophobe. Il faut noter d'abord que 10% des élèves en moyenne déclarent faire l'expérience de ce type de victimation. À titre de comparaison, ce sont entre 8 et 12% des élèves qui subissent des formes de harcèlement. Si la proportion peut paraitre relative, le nombre d'élèves concernés reste significatif. Plus spécifiquement, ce sont 16,1% des élèves qui subissent des insultes sexistes de type « pute » ou « salope », contre 10,59% qui se sont fait insulter « d'enculé-e » et 12,1% qui se sont fait insulter de « gouine » ou de « pédé » avec l'intention de blesser la personne insultée. À noter également que ces insultes sont souvent de forte intensité pour un certain nombre d'élèves : les élèves rapportent en effet davantage y avoir été exposés entre deux et quatre fois, résultat qui ne peut être négligé. Ce sont ainsi 3,5%, et 2,6% d'élèves qui se situent dans les intensités les plus fortes (c'est-à-dire avoir été insulté-e-s cinq fois et plus depuis de le début de l'année scolaire)

TABLEAU 19

Depuis le début de l'année scolaire, est-ce qu'on t'a déjà traité-e avec des insultes comme "enculé-e" dans l'intention de te faire du mal ?

	JAMAIS		UNE FOIS		DEUX FOIS		TROIS FOIS		QUATRE FOIS OU PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	487	92,40%	26	4,90%	7	1,30%	2	0,40%	5	0,90%
GARÇONS	459	86,10%	36	6,80%	6	1,10%	8	1,50%	24	4,50%

Taux de réponse: 93,17%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 20

Depuis le début de l'année, as-tu déjà été traité-e de "lesbienne", "gouine", "goudou", "gay", "pédé", "pédale" "fiotte" dans l'intention de te faire du mal ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	469	90,00%	41	7,90%	11	2,10%
GARÇONS	457	85,90%	45	8,50%	30	5,60%

Taux de réponse : 93,43%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

pour chacune des modalités. Les insultes sexistes ciblent spécifiquement certain-e-s élèves et plus particulièrement les filles.

Comme on peut s'y attendre, ces insultes sont sexuées, mais appellent aussi à quelques commentaires.

Ainsi, les insultes de type « pute » ou « salope » touchent deux fois plus les filles que les garçons (cf. tableau 18) : 21,80% de filles déclarent avoir déjà été insultées de « pute » ou « salope » depuis le début de l'année pour faire du mal, contre 10,40% des garçons. Reste tout de même qu'une proportion non négligeable de garçons y est aussi confrontée, notamment pour les intensités les plus élevées en particulier : ce sont 4,6% des garçons qui subissent ces insultes quatre fois et plus contre 3,4% des filles.

Ce sont aussi aux deux extrémités de l'intensité que la question du sexe de la victime est significative pour les insultes comme « enculé-e » (cf. tableau 19) : si 13,9% des garçons et 7,6% des filles les subissent au moins une fois, 4,3% des garçons sont concernés pour cinq fois et plus contre 0,9% des filles.

Les insultes à caractère homophobe et lesbophobe touchent davantage les garçons que les filles (cf. tableau 20) : 14,10% des garçons en ont subi au moins une fois ou deux, contre 10% des filles. Là encore, ce sont dans les intensités les plus fortes que l'on retrouve une différence à nouveau significative avec 5,6% de garçons qui les subissent trois fois et plus contre 2,1% des filles. Si ces insultes ne sont pas massives, elles touchent un nombre significatif d'élèves et son adresse est confirmée à destination des garçons.

LES AUTEUR-E-S :

Les insultes homophobes et lesbophobes sont d'abord le fait de garçons (près de 60%) ou de groupes de garçons (34,6%), suivi par près de 20% qui proviennent d'une fille et 12,4% de groupes de filles (cf. tableau 21).

TABLEAU 21

Depuis le début de l'année scolaire, si on t'a traité-e [insultes homophobes et lesbophobes], c'était plutôt :

	Nb	%
UN ÉLÈVE GARÇON	130	59,9
UN GROUPE D'ÉLÈVES GARÇONS	75	34,6
UNE ÉLÈVE FILLE	43	19,8
UN GROUPE D'ÉLÈVES FILLES	27	12,4
TON AMOUREUX/ AMOUREUSE	13	6
UN ADULTE DE L'ÉTABLISSEMENT	12	5,5

Taux de réponse: 19,3%

Si les filles comme les garçons sont d'abord victimes d'insultes de la part de garçons, les filles subissent aussi des insultes de la part d'autres filles dans une proportion qui est significative. En effet, les filles sont insultées dans 20% des cas par des filles, alors que les garçons ne le sont que pour 11,1% d'entre eux (cf. tableau 22).

CUMUL INSULTES SEXISTES ET HOMOPHOBES/ LESBOPHOBES :

Il est noté également que 25% environ des élèves concerné-e-s par ces insultes à caractère sexiste ou homophobe/lesbophobe, subissent l'ensemble des trois catégories d'insultes recensées. Ce sont ainsi 92,6% des élèves qui ne subissent jamais d'insultes à caractère sexuel qui ne subissent pas non plus d'insultes à caractère sexiste (Cf. tableau 23). Ce sont en revanche 25,5% de ceux et celles qui subissent des insultes homophobes et lesbophobes pour une intensité de trois fois et plus qui sont également touchés dans l'intensité la plus forte pour les insultes sexistes. Ce mouvement d'accumulation est valable pour l'ensemble des insultes sexistes

TABLEAU 22

Depuis le début de l'année scolaire, si on t'a traité c'était plutôt... [insultes homophobes et lesbophobes]

	TON AMOUREUX OU AMOUREUSE		UN ÉLÈVE GARÇON		UNE ÉLÈVE FILLE		GROUPE D'ÉLÈVES GARÇONS		GROUPE D'ÉLÈVES FILLES		UN ADULTE DE L'ÉTABLISSE-MENT	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	4	3,60%	43	39,10%	22	20,00%	27	24,50%	9	8,20%	5	4,50%
GARÇONS	9	4,70%	87	45,80%	21	11,10%	48	25,30%	18	9,50%	7	3,70%

Taux de réponse: 19,3%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 23

Croisement entre les insultes homophobes/lesbophobes et sexistes subies

		INSULTES SEXISTES											
		Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
INSULTES HOMO/ LESBO	JAMAIS	782	92,60%	39	4,60%	9	1,10%	2	0,20%	1	0,10%	12	1,40%
	UNE OU DEUX FOIS	80	74,80%	17	15,90%	5	4,70%	4	3,70%	0		1	0,90%
	TROIS FOIS ET PLUS	21	38?2%	9	16,40%	4	7,30%	6	10,90%	1	1,80%	14	25,50%

Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 24

Croisement entre les victimations d'insultes homophobes ou lesbophobes et l'appréciation des relations entre élèves

		INSULTES HOMOPHOBES OU LESBOPHOBES					
		JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
		Nb	%	Nb	%	Nb	%
LES RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES SONT :	BONNES	841	93,50%	71	83,50%	31	75,60%
	PAS BONNES	58	7%	14	16,50%	10	24%

Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 25

Croisement entre les victimations d'insultes sexistes et l'appréciation des relations entre élèves

		INSULTES SEXISTES							
		JAMAIS		UNE FOIS		DEUX OU TROIS FOIS		QUATRE FOIS ET PLUS	
		Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
LES RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES SONT :	BONNES	816	85,70%	69	7,20%	42	4,40%	25	2,60%
	PAS BONNES	52	65%	9	11,30%	4	5%	15	18,80%

Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

et homophobes/lesbophobes renseignées, et touche un peu plus les garçons que les filles, dans des proportions significatives, signifiant une nouvelle assignation à l'ordre du genre, cette fois-ci tournée vers les garçons qui doivent démontrer leur virilité.

APPRÉCIATION DES RELATIONS ENTRE ÉLÈVES ET INSULTES SEXISTES, HOMOPHOBES ET LESBOPHOBES :

L'appréciation de la relation aux élèves est fortement corrélée aux insultes homophobes ou lesbophobes (cf. tableau 24) : si 93,5% des élèves qui n'ont jamais subi ce type d'insulte considèrent qu'il y a une bonne relation entre les élèves, ils et elles ne sont que 75,6% parmi ceux et celles qui ont subi ce type d'insulte trois fois et plus. À noter cependant que si cette relation est très significative, une proportion conséquente d'élèves qui subissent des insultes homophobes ou lesbophobes continue d'apprécier positivement la relation entre élèves en général. Les insultes subies ne sont donc pas, pour un nombre significatif de cas, à imputer à l'ensemble de leurs camarades, mais à quelqu'un-e-s comme le confirme l'analyse du type d'auteur des insultes qui suit. Reste tout de même que ce sont près de 25% des élèves qui signalent subir ces insultes trois fois et plus qui considèrent que les relations entre élèves sont mauvaises.

Pour terminer sur les effets de ces insultes, le cumul des insultes sexistes liées à la réputation (être traitée de

TABLEAU 26

Depuis le début de l'année scolaire, as-tu déjà renoncé à une tenue vestimentaire pour garder une bonne réputation ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	434	80,80%	66	12,30%	37	6,90%
GARÇONS	482	89,60%	35	6,50%	21	3,90%

Taux de réponse: 95,39%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 27

Depuis le début de l'année scolaire, est-ce qu'on t'a fait des remarques sur certains comportements, postures ou tenues parce qu'ils ne correspondaient pas à ce qui est attendu d'une fille ou d'un garçon (vêtements courts, moulants, gestes considérés comme efféminés ou vulgaires...) ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	433	80,60%	73	13,60%	31	5,80%
GARÇONS	451	85,10%	49	9,20%	30	5,70%

Taux de réponse : 94,68%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 28

Depuis le début de l'année scolaire, as-tu renoncé à une tenue vestimentaire pour ne pas laisser penser que tu es homosexuel-le ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	524	98,90%	4	0,80%	2	0,40%
GARÇONS	504	95,60%	11	2,10%	12	2,30%

Taux de réponse : 93,79%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 29

INDICE DE VICTIMATION VERBALE ET PSYCHOLOGIQUE À CARACTÈRE SEXISTE EN PRÉSENTIEL (8 VARIABLES)

	AUCUNE VICTIMATION VERBALE OU PSYCHO		AU MOINS UNE VICTIMATION VERBALE OU PSYCHO	
	Nb	%	Nb	%
FILLES	316	56%	245	44%
GARÇONS	368	65%	198	35%

« pute » ou de « salope ») ou des insultes homophobes ou lesbophobes impacte la relation entre élèves qui se dégrade pour celles et ceux qui les subissent. Ce sont ainsi 18,8% des élèves qui ont une mauvaise appréciation de ces relations qui sont victimes d'insultes sexistes quatre fois et plus, et ce n'est le cas que de 2,6% des élèves qui apprécient globalement les relations comme positives (cf. tableau 25). En revanche, le sexisme ordinaire ne semble pas influer sur les relations entre les sexes ce qui va dans le sens de l'intégration collective des normes de genre. Par contre, la relation se dégrade quand le rappel à l'ordre social de genre se fait plus insistant et plus précis par l'intermédiaire des insultes.

À RETENIR

/ Une expérience des insultes sexistes, homophobes et lesbophobes qui touchent entre 10 à 16% des élèves selon des intensités variées

/ Près de 22% des filles font l'expérience d'insultes sexistes (être traitée de « pute » ou « salope »)

/ Les insultes à caractère lesbophobe et homophobe touchent plus les garçons (14%) que les filles (10%)

/ Ces insultes sont majoritairement le fait de garçons (seuls ou en groupe), et dans une moindre proportion le fait de fille

/ Trois quarts des filles sont insultées par des garçons. Les filles qui subissent des insultes sexistes ou lesbophobes les subissent pour plus de 20% d'entre elles de la part d'autres filles, et pour près de 13% de la part d'un groupe de filles

LES VICTIMATIONS PHYSIQUES EN LIEN AVEC L'ORIENTATION SEXUELLE :

Les violences physiques en raison de l'orientation sexuelle (réelle ou supposée) sont peu relevées par les élèves, qu'ils soient filles ou garçons (« As-tu été frappé-e parce qu'on a pensé que tu étais lesbienne ou gay ? »). Si elles existent, ces violences ne concernent que 0,8% de l'échantillon, adressées à 2 filles et 7 garçons sur l'ensemble de l'échantillon.

À noter que pendant la passation plusieurs élèves ont manifesté leur « dégout » à l'égard des questions qui évoquaient l'homosexualité et ont refusé de renseigner ces questions. De fait, c'est près de 8% de l'échantillon qui ne répond pas aux questions de ce type, soit une proportion significative d'élèves.

LES VICTIMATIONS AUTOUR DE L'APPARENCE :

Pour ce qui concerne la tenue vestimentaire, les filles sont plus nombreuses que les garçons à renoncer à porter des vêtements qui pourraient porter atteinte à leur réputation (cf. tableau 26). Si près de 90% des garçons disent n'avoir jamais renoncé à une tenue vestimentaire, ce sont près de 20% des filles qui s'y sont confrontées, dont 6,9% à trois occasions et plus. Les filles sont ainsi deux fois plus concernées que les garçons.

Les remarques sur la tenue vestimentaire ou la posture vont toutes dans le sens d'une différence entre les sexes, tout comme le renoncement à la tenue envisagée. 19,4% de filles contre 14,9% de garçons déclarent avoir reçu des remarques sur leurs postures ou tenues vestimentaires au moins une ou deux fois, dont 5,8% d'entre elles qui les ont subi au moins trois fois et plus (cf. tableau 27). Encore une fois, si ces différences sont statistiquement assez peu significatives, elles révèlent qu'une proportion d'élèves non négligeables est touchée par ces victimations.

Les inquiétudes liées à des renoncements vestimentaires qui pourraient susciter une suspicion d'homosexualité sont rares, mais cette fois-ci ce sont les garçons qui y renoncent un peu plus que les filles : moins de 1% des filles y ont renoncé, contre 4,40% des garçons (cf. tableau 28). Le registre de la censure sexiste semble toutefois bien plus fort que celui lié à l'orientation sexuelle.

INDICE AGRÉGÉ DE VICTIMATION SEXISTE EN PRÉSENTIEL :

Nous avons créé un indice de victimation verbale et psychologique à caractère sexiste qui agrège 8 variables liées à des victimations sexistes combinant les questions sur des insultes à caractère sexiste, de non-conformité au genre, ou liées à la réputation. Au total, ce sont 44% des filles et 35% des garçons qui ont rapporté avoir déjà vécu au moins un de ces épisodes dans l'établissement (Cf. tableau 29).

L'expérience de victimation sexiste est donc particulièrement significative, même s'il faut retenir aussi que ce n'est pas toujours à de fortes intensités. Cela confirme la préoccupation des élèves sur les victimations de ce type, et traduit une structuration inégalitaire des rapports de sexe.

À RETENIR

/ Des violences en présentiel à caractère sexiste ou homophobe/lesbophobe peu élevées

/ Les filles subissent plus que les garçons des remarques sur leur apparence

/ Les filles s'engagent plus que les garçons dans une forme d'autocensure à propos de leur tenue vestimentaire

/ Les élèves qui renoncent à porter une tenue vestimentaire en raison d'une crainte de réaction lesbophobe ou homophobe sont rares

/ Les garçons qui renoncent à porter une tenue vestimentaire en raison d'une crainte de réaction homophobe sont plus nombreux que les filles.

1.3. Des violences à caractère sexuel qui touchent majoritairement les filles

Si les violences à caractère sexuel sont peu fréquentes, elles touchent tout de même un nombre significatif d'élèves, très majoritairement des filles. La pratique d'actes sexuels sans consentement à l'intérieur de l'établissement (viols ou agressions sexuelles) depuis le début de l'année scolaire (le questionnaire ayant été passé début novembre, soit trois mois après le début de l'année scolaire) est signalée par 2,2% d'élèves, ce qui représente tout de même 24 élèves. 5% des élèves

TABLEAU 30

Depuis le début de l'année scolaire, as-tu subi des attouchements sexuels (toucher les seins, les fesses, le sexe) sans ton accord, dans ton établissement scolaire ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	466	86,00%	49	9%	27	5%
GARÇONS	497	93,20%	22	4,10%	14	2,60%

Taux de réponse : 95,4%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 31

Depuis le début de l'année scolaire, est-ce que des élèves t'ont demandé de faire des choses sexuelles qui t'ont mis-e mal à l'aise (embrasser, caresser, toucher les parties intimes du corps) ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	473	90,80%	30	5,80%	18	3,50%
GARÇONS	492	95,50%	14	2,70%	11	2,10%

Taux de réponse : 92,2%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 32

Depuis le début de l'année scolaire, est-ce que des élèves ont fait des gestes sexuels à ton égard qui t'ont mis-e mal à l'aise (mime sexuel) ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	422	80,40%	70	13,30%	33	6,30%
GARÇONS	496	94,10%	21	4,00%	10	1,90%

Taux de réponse : 93,35%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 33

Depuis le début de l'année scolaire, dans l'établissement scolaire est-ce quelqu'un a fait des actes sexuels alors que tu ne le voulais pas ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	518	97,70%	7	1,30%	5	0,90%
GARÇONS	525	97,80%	5	0,90%	7	1,30%

Taux de réponse : 93,35%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 34

INDICE AGRÉGÉ DE VICTIMATIONS SEXUELLES (5 VARIABLES)

	AUCUNE VICTIMATION		AU MOINS UNE VICTIMATION SEXUELLE	
	Nb	%	Nb	%
FILLES	400	71%	161	29%
GARÇONS	475	84%	91	16%

signalent des tentatives de retrait de vêtement contre leur accord. Ce sont également 7% d'entre eux ou elles qui indiquent avoir dû « faire des choses sexuelles » qui les ont mis-e-s mal à l'aise (« mime sexuel »), et plus de 10% ont subi des attouchements sexuels au sein de l'établissement. Enfin, près de 13% des élèves signalent avoir été confrontés à des gestes sexuels qui les mettent mal à l'aise. Ces chiffres sont sans doute parmi les plus significatifs de cette étude : ces violences touchent parfois un nombre d'élèves important.

Si nous avons montré que l'expérience victimaire des filles est similaire à celle des garçons sur le plan des autres violences physiques et verbales, il semble que **l'expérience des filles soit nettement plus défavorable sur le registre des violences sexuelles. C'est un fait notable de cette enquête.**

Ainsi, ce sont 14% des filles qui disent avoir subi des attouchements sexuels comme « toucher les seins, les fesses, le sexe sans accord » au sein de l'établissement (contre 6,8% de garçons), et elles sont 5% à signaler y avoir été confrontées trois fois et plus depuis le début de l'année scolaire (cf. tableau 30).

Ce sont ensuite près de 10% des filles contre 5% des garçons qui signalent qu'on leur a demandé de faire des choses sexuelles comme « embrasser, caresser, toucher des parties intimes du corps » qui les ont mis-e-s mal à l'aise (cf. tableau 31).

Ce chiffre grimpe à près de 20% des filles en ce qui concerne les gestes sexuels (« mime sexuel ») qui les ont mis-es mal à l'aise, contre un peu plus de 5% de garçons concernés seulement (cf. tableau 32)

Seule la variable qui concerne les actes sexuels non consentis ne montre pas de résultats sexués (12 filles et 12 garçons concerné-e-s). Cf. tableau 33

D'un point de vue général, les filles subissent donc nettement plus que les garçons ce type de victimation : presqu'un quart d'entre elles sont concernées.

INDICE AGRÉGÉ DE VIOLENCES SEXUELLES :

Nous avons créé un indice de victimation à caractère sexuel, qui confirme la forte proportion d'élèves qui les subissent. Cet indice agrège 5 variables : retirer un vêtement sans consentement, subir des attouchements sexuels, subir des gestes sexuels, faire des gestes sexuels, subir des actes sexuels non désirés. Cet indice indique que ce sont **29% des filles et 16% des garçons qui ont rapporté avoir déjà vécu au moins un de ces épisodes dans l'établissement (Cf. tableau 34).**

Les victimations à caractère sexiste et sexuel sont donc particulièrement fréquentes, atteignant des proportions qui appellent sans doute à une réflexion collective et à une mobilisation significative des acteurs éducatifs.

À RETENIR

/ Des violences sexuelles subies dans les établissements dans des proportions significatives depuis le début de l'année scolaire

/ Des filles deux fois plus touchées que les garçons

/ La différence d'expérience victimaire entre les élèves des deux sexes est la plus significative sur le registre des violences sexuelles

1.4 Une expérience des cyberviolences réduite mais au caractère sexiste et sexuel affirmé

1.4.1. Moqueries, insultes et rumeurs dans le cyberespace

Les victimations les plus rapportées en ligne concernent les moqueries et insultes à propos du poids, de la taille ou de toute autre particularité physique : elles touchent 16,6% des élèves au moins une fois dont 10% des élèves une ou deux fois, et 6,6% trois et plus. Les rumeurs sont rapportées également dans des proportions significatives puisque 8,5% d'élèves y ont été confronté-e-s une ou deux fois et 2,3% trois fois et plus.

D'un point de vue général, il faut d'abord retenir que **le nombre de victimations verbales ou psychologiques dans le cyberespace est plus réduit que celui des violences en présentiel signalées par les élèves.** L'expérience des moqueries ou des insultes est plus forte au sein de l'établissement qu'en ligne : ce sont près de 35,7% des élèves qui subissent des moqueries depuis le début de l'année scolaire au collège ou au lycée sur leur poids ou leur taille par exemple (cf. supra, tableau 13), contre 16,8% en ligne. Les insultes racistes ou liées à la religion sont également plus réduites en ligne (cf. tableau 35).

Il est intéressant de constater qu'à la différence des victimations en présentiel, **la proportion de ces cyberviolences verbales est fortement corrélée au fait d'être une fille ou un garçon**. Cette corrélation peut être significative des faits de cybersexisme tels que définis dans la revue de littérature.

Ce sont ainsi 20,6% des filles qui rapportent des moqueries ou insultes en ligne sur leur apparence physique, contre 13% des garçons, et elles sont presque deux fois plus nombreuses que les garçons à signaler avoir subi ces moqueries une à deux fois (Cf. tableau 36).

Si les rumeurs sont moins rapportées, elles sont deux fois plus rapportées chez les filles que chez les garçons : les filles sont 10,7% à signaler y avoir été confrontées une à deux fois, et 2,6% trois fois ou plus, soit 13,3% au total contre 6,3% des garçons (Cf. tableau 37).

TABLEAU 35

Victimations verbales et psychologiques dans le cyberespace et en présentiel (par ordre d'importance)

		JAMAIS		AU MOINS UNE FOIS	
		Nb	%	Nb	%
CYBER	MOQUERIES CYBER SUR POIDS OU TAILLE	847	83,20%	171	16,80%
	RUMEURS CIRCULANT SUR TOI EN LIGNE	947	89,30%	114	10,80%
	INSULTES RACISTES EN LIGNE	958	89,80%	109	10,20%
	INSULTES RÉPUTATION EN LIGNE	1012	95,70%	67	6,30%
	INSULTES RELIGION EN LIGNE	995	93,70%	45	4,30%
		JAMAIS		AU MOINS UNE FOIS	
		Nb	%	Nb	%
PRESENTIEL	INSULTES SUR POIDS ET TAILLE	696	64,30%	386	35,70%
	INSULTES (GÉNÉRAL)	737	69,10%	330	30,90%
	MISE À L'ÉCART	762	70,80%	314	29,20%
	SURNOM DÉSAGRÉABLE	796	73,80%	285	26,30%
	INSULTES RACISTES	834	84,20%	157	15,80%
	INSULTES SUR LA RELIGION	926	94%	59	6%

TABLEAU 36

As-tu déjà reçu des moqueries ou insultes en ligne à propos de ton poids ou de ta taille ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	408	79,40%	67	13,00%	39	7,60%
GARÇONS	439	87,10%	37	7,30%	28	5,60%

Taux de réponse : 90,35%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 37

Des rumeurs ont-elles circulé sur toi par téléphone, sur les réseaux sociaux ou Internet ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	464	86,70%	57	10,70%	14	2,60%
GARÇONS	483	91,80%	33	6,30%	10	1,90%

Taux de réponse : 94,15%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 38

Croisement entre moqueries sur poids et taille subies en ligne et en présentiel

		MOQUERIES POIDS ET TAILLE EN PRÉSENTIEL							
		JAMAIS		UNE FOIS		DEUX OU TROIS FOIS		QUATRE FOIS ET PLUS	
		Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
MOQUERIES POIDS ET TAILLE EN LIGNE	JAMAIS	592	71,20%	117	14,10%	55	6,60%	68	8,20%
	UNE OU DEUX FOIS	32	31,70%	32	31,70%	20	19,80%	17	16,80%
	TROIS FOIS ET PLUS	11	16,70%	9	13,60%	14	21,20%	32	48,50%

Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

S'il est donc indispensable de rappeler que ces cyberviolences restent situées dans des proportions inférieures aux violences en présentiel, elles touchent davantage les filles que les garçons et sont congruentes avec la « mise en ordre » du genre.

Sans nous attarder sur cette dimension qui est déjà largement abordée dans la recherche internationale, nos travaux confirment la forte corrélation entre victimation en présentiel et cybervictimation. À titre d'exemple, le tableau 38 illustre la forte corrélation entre les moqueries en ligne et celles que subissent les élèves dans leur établissement. Ce sont ainsi près de 50% des élèves (n= 32 élèves) dont on se moque en ligne trois fois et plus sur le poids et la taille qui le sont également quatre fois et plus au collège ou au lycée, donc à une intensité plus élevée en présentiel.

1.4.2. Insultes sexistes sur l'apparence, la réputation ou à caractère homophobe/lesbophobe dans le cyberespace

Enfin, les insultes en ligne sur la réputation, sur l'habillement ou homophobes/lesbophobes, comme les insultes à propos de la réputation ou de la façon de s'habiller sont là encore plus réduites que les mêmes expériences vécues par les élèves dans leur établissement. Ce sont 98,5% des élèves qui signalent n'avoir jamais été confrontés à des insultes homophobes ou lesbophobes en ligne. Notons que le fait d'être une fille ou un garçon n'a pas de relation avec le degré de victimation pour ce type d'insultes (Cf. tableau 39bis). Par contre, 6,3% des élèves signalent des moqueries à propos de leur réputation (cf. tableau 39) et 11,3% avoir subi des insultes liées à leur façon de s'habiller (cf. tableau 40) : les filles sont ici plus concernées par les moqueries en lien avec l'habillement (16% contre 7,50%) ou à propos de leur réputation (9,10% contre 2,80% des garçons).

À RETENIR

/ Les violences verbales et psychologiques en présentiel sont plus rapportées que les violences cyber

/ Les insultes et moqueries en ligne sont réduites à une petite proportion d'élèves

/ Les insultes et moqueries en ligne touchent plus les filles que les garçons, et atteignent alors des proportions plus significatives

/ Les insultes et moqueries en ligne et en présentiel sont fortement corrélées.

/ Les insultes sexistes ou homophobes sont réduites et ne sont pas corrélées au sexe de l'élève

/ Les filles sont davantage touchées par les rumeurs, et les moqueries sur l'apparence physique (poids et taille). Le cybersexisme est moins rapporté que le sexisme en présentiel

1.4.3. Réalisation, diffusion et réception de photos et vidéos

LES SELFIES INTIMES :

La réalisation et la diffusion de photo ou de vidéos intimes est signalée par très peu d'élèves, et lorsqu'elle est déclarée elle concerne à la fois filles et garçons : **6,3% des filles et 7,6% des garçons ont réalisé des selfies intimes pour leur amoureux ou amoureuse** et 2,5% de filles et 3,3% de garçons ont réalisé des vidéos intimes pour leur amoureux ou amoureuse.

Même si peu d'élèves signalent également une expérience de photos intimes prises sans « en avoir vraiment envie », il faut noter que ce sont plus de **deux fois plus de filles (4%) que de garçons (1,4%) qui sont concernées par ces selfies « sous pression »** pour un total de 28 élèves concernés dans l'échantillon pour des faits s'étant déroulés depuis le début de l'année scolaire (mais il faut rester prudent sur cet effet en raison de la faiblesse des effectifs concernés) - Cf tableau 41. La même expérience devient plus rare en ce qui concerne la prise de vidéos sans « en avoir vraiment envie » : avec 1,4% des garçons et 1,6% des filles concernées, sans que de tels chiffres ne permettent de mesurer vraiment un impact lié à la catégorie de sexe. La réalisation de vidéos mais surtout de photos intimes sous contrainte est donc une expérience qui concerne plus les filles que les garçons, mais qui reste très minoritaire.

IMAGES D'AGRESSIONS :

Très peu d'élèves signalent avoir fait l'expérience de la diffusion de photos ou de vidéos réalisées « pendant qu'on [leur] faisait du mal » : ce sont entre 1 et 3 % des élèves filles ou garçons qui le signalent, sans différence sexuée mesurable. Ces pratiques, tout à fait traumatisantes pour les quelques élèves qui les ont subies et pour les autres, n'en demeurent pas moins vécues par un nombre réduit d'élèves.

TABLEAU 39

As-tu reçu des moqueries ou des insultes en ligne à propos de ta réputation ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	481	90,90%	37	7%	11	2,10%
GARÇONS	514	96,40%	13	1,70%	6	1,10%

Taux de réponse : 94,23%

TABLEAU 39 BIS

As-tu reçu des moqueries ou insultes en ligne parce qu'on pensait que tu étais lesbienne ou gay ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	408	79,40%	67	13,00%	39	7,60%
GARÇONS	439	87,10%	37	7,30%	28	5,60%

Taux de réponse : 90,35%

TABLEAU 40

As-tu reçu des moqueries ou des insultes en ligne sur ta façon de t'habiller ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	461	86,80%	55	10,40%	15	5,60%
GARÇONS	492	92,50%	30	5,60%	10	1,90%

Taux de réponse: 94,32%

TABLEAU 41

As-tu déjà réalisé et envoyé des photos intimes alors que tu n'en avais pas vraiment envie ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	498	96%	14	2,70%	7	1,30%
GARÇONS	508	98,60%	4	0,80%	3	0,60%

Taux de réponse : 91,75%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 42

INDICE AGRÉGÉ REDIFFUSION DE PHOTOS OU VIDÉOS SANS L'ACCORD (5 VARIABLES)

	AUCUNE VICTIMATION		AU MOINS UNE FOIS	
	Nb	%	Nb	%
FILLES	514	91,60%	47	8,40%
GARÇONS	531	93,60%	35	6,20%

TABLEAU 43

As-tu déjà reçu des textos à caractère pornographique qui t'ont fait du mal, qui t'ont mis-e mal à l'aise ou que tu n'avais pas envie de voir ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	471	90%	35	6,70%	20	3,80%
GARÇONS	498	94,10%	17	3,20%	14	2,60%

Taux de réponse : 93,62%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

LA REDIFFUSION DE PHOTOS ET VIDÉOS SANS ACCORD :

Nous avons construit un indice agrégeant 5 variables à propos de la rediffusion de photos ou vidéos sans consentement qui montre que ce sont **8,4% des filles et 6,2% des garçons** qui rapportent qu'un de leurs selfies a été taggué/modifié dans l'intention de leur faire du mal, ou avoir retrouvé une photo ou une vidéo intime diffusée sans leur consentement, ou avoir retrouvé une photo ou une vidéo où on leur faisait du mal/on les obligeait à faire des choses dégradantes (Cf. tableau 42).

La recherche de corrélation sur l'indice agrégé ne montre pas de relation significative.

LA RÉCEPTION DE SEXTOS (TEXTOS, PHOTOS ET VIDÉOS À CARACTÈRE SEXUEL) :

En revanche, la différence entre filles et garçons est nettement plus significative en ce qui concerne la réception de sextos « qui mettent mal à l'aise » : que cela concerne des textos (cf. tableau 43), des photos ou vidéos à caractère pornographique (cf. tableau 44) voire des photos de filles ou garçons dénudés qu'ils ou elles connaissent (cf. tableau 45).

Ce sont ainsi **16% des filles et 10% des garçons qui rapportent avoir reçu au moins un texto porno ou une photo les mettant mal à l'aise ou avoir reçu au moins une photo ou une vidéo porno.**

La recherche de corrélation pour cet indice agrégé montre une relation très significative dans laquelle les filles sont plus touchées que les garçons. C'est le cas à la fois pour l'indice agrégé, et pour chacune des questions constituant l'indice (Cf. tableau 46).

INDICE AGRÉGÉ DE VICTIMATION À CARACTÈRE SEXUEL, SUR LA RÉALISATION, LA DIFFUSION ET RÉCEPTION DE PHOTOS OU VIDÉOS INTIMES :

Un indice agrégé de 7 variables de victimations à caractère sexiste et sexuel dans le cyberespace a été conçu combinant photos ou vidéos intimes réalisées sans en avoir vraiment envie / photos ou vidéos intimes diffusées sans accord / réception de textos, photos ou vidéos à caractère sexuel qui « mettent mal à l'aise ». Il indique que **17% des filles et 11% des garçons** ont rapporté avoir déjà vécu au moins l'un des épisodes de cyberviolences à caractère sexuel décrits et détaillés ci-dessus (Cf. tableau 47).

Nous sommes donc face à une proportion particulièrement significative de violences à caractère sexuel en présentiel d'abord, et dans le cyberespace ensuite, qui plaide également pour une mobilisation particulière de l'ensemble du corps éducatif. C'est bien, sur ce type de violences, particulièrement graves, que les proportions sont les plus significatives et la ventilation sexuée est la plus marquée.

1.5. Que font les élèves lorsqu'ils subissent ces victimations en présentiel ou dans le cyberespace ?

12% des élèves se déclarent victimes d'au moins l'une des formes de violences citées dans le questionnaire, soit 123 élèves : 14 % des filles contre 10,5% des garçons.

1/4 des élèves victimes de violences en présentiel ou dans le cyberespace n'en ont parlé à personne (25%). Les filles ont tendance à en parler un peu plus que les garçons (cf. tableau 48).

Les élèves victimes de violences qui en parlent le font d'abord à leurs ami-e-s (42%) ou parents (23%) avant d'en parler à un adulte de l'établissement (18%).

Près de la moitié des filles qui en parlent le font auprès de leurs ami-e-s, plutôt que de leurs parents qui sont rarement sollicités, contrairement aux garçons qui sollicitent familles ou ami-e-s à parts égales. Les filles sollicitent davantage les adultes de l'établissement, contrairement aux garçons qui ne s'y adressent qu'en dernier recours (cf. tableau 48bis).

TABLEAU 44

As-tu déjà reçu des photos ou vidéos à caractère pornographique qui t'ont fait du mal, qui t'ont mis-e mal à l'aise ou que tu n'avais pas envie de voir ?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	489	93%	24	4,50%	15	2,80%
GARÇONS	500	96,70%	8	1,50%	9	1,70%

Taux de réponse : 92,73%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 45

As-tu reçu des photos de filles ou de garçons que tu connais et qui te mettent mal à l'aise (comme des élèves nus ou dénudés, ou montrant des parties intimes de leur corps, que tu n'avais pas envie de voir)?

	JAMAIS		UNE OU DEUX FOIS		TROIS FOIS ET PLUS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	478	91%	35	6,60%	14	2,70%
GARÇONS	490	93,90%	17	3,30%	15	2,90%

Taux de réponse : 93,1%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 46

INDICE AGRÉGÉ DE RÉCEPTION DE SEXTOS (3 VARIABLES)

	AUCUNE VICTIMATION		AU MOINS UNE FOIS	
	Nb	%	Nb	%
FILLES	471	84,00%	90	16,00%
GARÇONS	509	90,00%	57	10,00%

TABLEAU 47

INDICE AGRÉGÉ DE VICTIMATION SEXUELLE DANS LE CYBERESPACE (7 VARIABLES)

	AUCUNE VICTIMATION		AU MOINS UNE FOIS	
	Nb	%	Nb	%
FILLES	465	83,00%	96	17,00%
GARÇONS	505	89,00%	61	11,00%

TABLEAU 48

Depuis le début de l'année scolaire, as-tu parlé à quelqu'un d'une violence abordée précédemment (insultes, coups, violences en ligne ...) ?

	AUCUNE VICTIMATION		AU MOINS UNE FOIS	
	Nb	%	Nb	%
FILLES	16	22,20%	56	77,70%
GARÇONS	15	29,40%	36	70,60%
TOTAL	31	25,20%	92	74,80%

Nb : 87% des répondants (N=873) n'ont pas subi de violences et n'en ont pas parlé.

TABLEAU 48 BIS

Si oui, à qui en as-tu parlé ?

	VICTIMES EN AYANT PARLÉ											
	À UN-E ADULTE DE TON ÉTABLISSEMENT		À TES PARENTS		À TES AMI-E-S		À TES FRÈRES OU SŒURS, OU AUTRES PERSONNES DANS TA FAMILLE		À UNE AUTRE PERSONNE		TOTAL VICTIMES DE VIOLENCES QUI EN ONT PARLÉ	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	15	21,50%	7	12,50%	26	46,30%	4	7,20%	7	12,50%	56	100,00%
GARÇONS	5	13,90%	14	38,90%	13	36,10%	0	0,00%	4	11,10%	36	100,00%

2. Perceptions et mécanismes de construction des cyberviolences à caractère sexiste et sexuel

2.1. La cyberviolence dans le contexte de sociabilité digitale des jeunes

Dans l'espace scolaire, l'accès aux smartphones, consenti par les familles (mais généralement interdit dans les règlements intérieurs des établissements participant à l'étude), procure les conditions d'un usage précoce, libre, autonome, créatif, souvent intensif de ces outils par les jeunes *digital natives*.

> *CH[9] : « Quel est le lien que tu fais entre ce que tu fais sur Snapchat et ce qui se passe au collège ? »*
>
> *- Entre Snap et le collège, c'est un peu comme si on avait deux vies différentes. Au collège, on a l'air plus sérieux, mais sur Snap et à la maison, on se libère plus. On saute partout, on danse partout, on fait des têtes bizarres, on chante, on fait n'importe quoi.*
>
> *CH : Sur les photos, ça se traduit par quoi, alors ?*
>
> *- C'est des photos où je suis en mouvement, en train de sauter et danser, ou quand je rigole comme une baleine. Quand je dis que je me lâche au collège, c'est plus des photos où je suis plus calme. Les photos de collège, je les mets plus dans la page où tout le monde peut les voir parce que je suis plus calme. Les autres, je les mets pour mes ami-e-s. »*
>
> ***(Alicia, élève de 4e)***

Les élèves ayant complété le questionnaire d'enquête déclarent un sentiment de compétence positif (c'est-à-dire le savoir-faire technique des outils du numérique) : 91,7% des filles et des garçons se déclarent « bon-ne-s » quand elles et ils utilisent les outils numériques (cf. tableau 49).

Mais cette estimation ne suffit pas à attester de leur maîtrise, ni à assurer d'un usage sécurisé, puisque les élèves développent un apprentissage plutôt autodidacte du téléphone et des réseaux sociaux.

> *« CH : Comment vous avez fait pour paramétrer vos comptes ?*
>
> *- Tout ce qui est sécurisé, j'ai relié avec mon numéro de téléphone. Quand je viens de me connecter, il y a le message qui arrive.*
>
> *CH : Et vous êtes obligé d'autoriser…*
>
> *- D'autoriser avec ce code pour me connecter. J'essaye toujours de jouer la carte de la sécurité.*
>
> *CH : Depuis que vous êtes plus jeune ? Vous avez ouvert votre compte il y a à peu près trois ans… Dès le départ, vous avez eu cette idée-là, ou ça s'est construit petit à petit ?*
>
> *- Ça s'est construit. Au début, je n'ai pas mis de photo, j'ai juste ajouté mes ami-e-s. Je n'ai pas fait de publication. Au bout d'un an, j'ai commencé à mettre une photo de profil.*
>
> *CH : En fait, utiliser les réseaux sociaux, ça s'apprend tout seul dans son coin ?*
>
> *- Oui, surtout dans son coin. »*
>
> ***(Emmanuel, élève de lycée professionnel)***

L'intensité de l'usage des outils numériques rapporté par les élèves constitue un indicateur nettement différencié, montrant un surinvestissement du téléphone portable par les filles : 45,8% d'entre elles déclarent en effet l'utiliser « tout le temps », ce qui est le cas de seulement 29,3% des garçons. Ce résultat est cohérent avec les attentes que subissent les filles liées à l'entretien des relations interpersonnelles, à la cohésion sociale, à la disponibilité de soi pour le bien-être des autres (Cf. tableau 50).

Du point de vue de la prise de risque que confèrent les pratiques sur Internet, le résultat est statistiquement corrélé au sexe de l'élève. Les garçons estiment davantage ne jamais s'exposer : 61% pour 44,5% des filles (cf. tableau 51). Les filles évaluent davantage le risque encouru mais selon une intensité de la mise en danger qui reste plutôt faible 49,5%. Les élèves estiment très rarement qu'ils ou elles se mettent « beaucoup » ou « tout le temps en danger » : 6% pour les filles et 4,6% pour les garçons.

Bien entendu, l'utilisation du portable et la fréquentation des réseaux sociaux, même intenses, ne suffisent pas à expliquer le phénomène de cyberviolence, ni même à en créer les conditions. Au-delà des usages et des pratiques rapportées, nous devons ainsi chercher à mieux comprendre les mécanismes qui engendrent les victimations portées à notre connaissance au cours de l'enquête.

2.1.1. Perceptions des élèves

Les entretiens collectifs ont donné à voir une dramatisation spontanée par les élèves des enjeux liés à la cyberviolence. On le constate notamment dans la fréquence de l'évocation du suicide dans les entretiens collectifs, alors même que le suicide n'était abordé, ni de près ni de loin, par aucun des chercheur-e-s menant les entre-

9 CH désigne la chercheuse et le chercheur qui a mené l'entretien.

TABLEAU 49

Quand tu utilises les applis, les réseaux sociaux ou Internet, tu dirais que tu es (savoir faire technique) ?

	BON		PAS BON	
	Nb	%	Nb	%
FILLES	475	91,70%	43	8,30%
GARÇONS	477	91,70%	43	8,30%

Taux de réponse : 92,10%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 50

Dirais-tu que tu utilises ton téléphone portable ...

	JAMAIS		UN PEU		BEAUCOUP		TOUT LE TEMPS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	31	5,80%	81	15,30%	175	33%	243	45,80%
GARÇONS	82	15,40%	108	20,30%	187	35,10%	156	29,30%

Taux de réponse : 94,32%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

TABLEAU 51

Penses-tu que ton usage d'Internet puisse te mettre en danger ?

	JAMAIS		UN PEU		BEAUCOUP		TOUT LE TEMPS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
FILLES	229	44,50%	255	49,50%	18	3,50%	13	2,50%
GARÇONS	316	61,00%	178	34,40%	13	2,50%	11	2,10%

Taux de réponse : 91,66%
Les éléments sur ou sousreprésentés sont surlignés

tiens. La thématique du suicide a ainsi été discutée de front dans neuf des entretiens collectifs.

Les élèves évoquent spontanément le désespoir susceptible d'être engendré chez leurs pairs, surtout chez les filles, dans des situations, principalement à caractère sexuel, où leur réputation en viendrait à être entachée de façon grave. On retrouve ici l'inversion de culpabilité déjà signalée par ailleurs dans les enquêtes auprès d'adolescent-e-s (Clair, 2008; Ceméa, 2015).

« On va dire que la fille [qui a vécu un attouchement sexuel], c'est une fille facile. Si elle est jolie, les gens vont être fiers [de l'avoir touchée]. Ou si quelqu'un passe ça sur les réseaux sociaux, la fille, sa réputation, elle baisse et elle se suicide. »

(Angel, 4e)

Plusieurs interprétations peuvent être données à cette omniprésence du « suicide » dans les discours des jeunes sur les cyberviolences. Tout d'abord, plusieurs cas de cyberviolences ont été médiatisés suite au suicide des victimes, souvent des filles. Lorsqu'ils ou elles évoquent de telles conséquences dramatiques, les élèves identifient volontiers la télévision comme source d'information. On peut présumer que c'est le traitement médiatique de quelques faits qui concoure à la construction de perceptions et de représentations dramatiques des conséquences des cyberviolences chez les jeunes. Cette représentation juvénile pourrait provenir de la marque qu'impriment les récits de suicides engendrés par les conséquences particulièrement graves de cyberviolence et par leur large retentissement, combiné à la tendance à une certaine absence de nuance dans les discours des adolescent-e-s pouvant s'envisager comme nourri par une opposition à la banalisation de ces faits par les adultes. L'extrait d'entretien suivant est particulièrement éloquent à cet égard :

CH : « Si vous avez un ami ou une amie qui a été justement filmé à son insu, dont la vidéo circule, et qui vient vous voir pour vous demander de l'aide, comment vous réagissez ?

- Adrien : Déjà, je lui dis : "Ne te suicide même pas". Premier truc que je vais lui dire.

- CH : Pourquoi vous dites : "Ne te suicide même pas" ?

- Adrien : Parce que les jeunes, ils peuvent trop se suicider.

- Romane : Ouais, il y a une fille, elle s'est suicidée pour ça.

- CH : Que vous connaissez ?

- Adrien : Non, c'est passé à la télé.

- Romane : C'est passé partout, je crois. Moi je l'avais vu sur Twitter.

- CH : Et vous comprenez ça ? Vous comprenez que quelqu'un puisse être très mal et puisse penser à des choses négatives ?

- Romane : Moi je ne comprends pas pourquoi. Au point de se suicider, non, moi je ne pourrais pas.

- Margot : Si moi, on me fait un viol ou je ne sais pas quoi, je vais être traumatisée donc je me suicide.

- Romane : Moi je me suicide, c'est clair.

- Alex : Moi je le poursuis en justice. Je gagne du cash.

- Margot : Ben, moi, je me suicide.

- CH : Pourquoi ?

- Margot : Parce qu'après, tous les gens vont parler de moi.

- Matthis : Le garçon, il a mis la vidéo sur Facebook. Tout le monde l'a vue, tout le monde. La fille, elle ne savait pas qu'elle était filmée.
- Romane : Ouais, c'était ça, l'histoire. La fille avait peur parce que la vidéo avait tourné partout. C'était arrivé chez sa famille. Elle avait peur que son frère lui crie dessus et la tape, donc elle s'est suicidée. »

(Élèves de seconde)

Si certains cas médiatiques impriment l'imaginaire des jeunes, la dramatisation des situations de cyberviolences à travers l'évocation systématique du suicide est aussi le résultat des conséquences perçues par les jeunes de ces formes de violences et surtout de l'absence d'échappatoire envisageable si ils ou elles venaient à y être confronté-e-s. Les jeunes ont en effet des difficultés à imaginer d'autres solutions pour s'en sortir : en dehors du suicide, certains jeunes évoquent le déménagement, ou le changement de nom…

On retrouve cela dans le faible recours aux adultes (parents, adultes de l'établissement). En effet, en dépit de cette perception aigüe des conséquences des expériences négatives en ligne, les élèves rapportent que la tendance est de ne pas aller parler à des adultes lorsqu'il leur arrive de faire face à de tels épisodes de violence, ou lorsqu'ils ou elles en sont témoins. **Plusieurs des raisons évoquées par les adolescent-e-s pour ne pas avoir recours aux adultes sont classiques** (manque de confiance en la confidentialité assurée par l'adulte, faible croyance en sa capacité d'action, crainte de projeter une mauvaise image de soi, peur des répercussions auprès des pairs, etc.) et ont été recensées par d'autres enquêtes sur les violences scolaires. **D'autres raisons, propres au cyberespace, nous éclairent sur la manière dont les jeunes peuvent se représenter les cyberviolences.** Trois types de motifs ont été identifiés : perception d'une capacité d'action adulte réduite sur des problèmes cyber, souvent vus comme irrémédiables et relevant d'un certain fatalisme ; manque d'empathie et de compréhension des adultes quant aux expériences vécues dans la sphère cyber ; et enfin crainte de se faire retirer l'accès à des réseaux sociaux ou confisquer son téléphone portable.

« Moi je pense que, dans tous les cas, la photo, elle ne va pas partir. Même si on prévient les adultes, il y aura toujours une trace de ce qui s'est passé. »

(Simone, élève de 3e)

« C'est plutôt un truc, on va dire, pour les jeunes. Ils ne vont peut-être pas comprendre ce qu'on raconte et ce qu'on ressent. »

(Erica, élève de 4e)

« [Les adultes] nous disent de désinstaller notre compte. C'est énervant. Donc du coup, je ne le dis à personne ! (…) Nous, on est devenu accros à ces réseaux sociaux. On ne peut pas vivre sans une journée ! »

(Isabelle, élève de 4e)

Bien entendu, des élèves ont également parlé des adultes auxquels ils ou elles faisaient confiance et ont laissé entendre qu'ils et elles s'en remettraient à un-e adulte si la situation était « grave ». Ceci dit, leurs perceptions semblent néanmoins prêter aux adultes une incompréhension générale quant à la sphère cyber et aux violences pouvant y prendre forme. Ils semblent ainsi participer à l'élaboration des cyberviolences comme des réalités « de jeunes », dont seuls ces derniers sont susceptibles de comprendre les tenants et les aboutissants.

2.1.2. Perceptions des personnels

Les personnels des établissements scolaires interrogés semblent entretenir des perceptions sur les phénomènes de cyberviolences qui sont, somme toute, relativement cohérentes avec les perceptions rapportées par les jeunes, mais pouvant être décalées sur la connaissance réelle des faits. Dans plusieurs instances, les épisodes de cyberviolences qu'ils ou elles évoquent en entretien ont fortement marqué les mémoires mais ne sont pas toujours récents, ce qui alimente l'idée de la constitution d'une mémoire collective qui se nourrit d'événements parfois anciens. Les discours recueillis manquent souvent de précisions pour décrire ces faits qui sont toujours décrits « à charge » contre les usages et les pratiques du numérique et des jeunes.

« Malheureusement, [il y a de la violence cyber]. On essaye de faire en sorte qu'il y en ait le moins possible. Le problème, c'est qu'avec l'arrivée des réseaux sociaux, on ne contrôle plus grand-chose.

CH : Vous avez des choses qui débordent comme ça ? Il y avait la vidéo par exemple.

- La vidéo, heureusement, il y avait très peu de réseaux sociaux à ce moment-là. Ce n'était pas comme maintenant avec Twitter, Facebook.

CH : C'était il y a combien de temps ?

- C'était en 2007, il y a sept ou huit ans. La vidéo avait été vue, mais ils s'étaient montrés le téléphone entre eux, donc ça avait été quand même très vite canalisé. Là, oui, on a des élèves qui viennent nous voir parce que les différends du collège se répercutent sur les réseaux sociaux. Ça prend une plus grande ampleur parce que c'est plus facile de laisser un commentaire… »

(Surveillante, établissement A)

La lecture du cyberespace comme porteur de dangers n'est pas tant verbalisée dans les entretiens. Certains adultes rapportent d'ailleurs n'avoir eu connaissance d'aucun épisode de cyberviolence impliquant les jeunes de leur établissement. Lorsque de tels faits s'avèrent, plusieurs personnels suggèrent qu'ils seraient le fait d'une socialisation juvénile pratiquement obligée, certes difficile à gérer mais rarement menaçante.

CH : « De votre point de vue, est-ce que ces [remarques méchantes] débordent de ce temps de classe et peuvent aller sur les réseaux ?

- Je ne sais pas, mais ça pourrait.

CH : Mais vous n'avez pas été avertie de…

- Non, non.

(…)

- Dans les années précédentes, on a eu des cas d'élèves qui, justement, avaient utilisé [les réseaux sociaux]… C'était beaucoup plus méchant, c'était plus pervers. Mais [les élèves de cette année], je ne sais pas.

CH : On a l'impression que ça ne dépasse jamais certaines bornes ? Ça reste relativement acceptable ?

- Pour eux, oui.

CH : Personne ne s'en plaint ?

- Apparemment pas.

(Enseignante, établissement A)

- Ce n'est pas énormément sur des relations, ça va plus être : "Tu m'as mal parlé" ou "Je ne t'aime pas".

CH : Il y a des rumeurs, à partir de faits ?

- Des faits qui ne sont pas forcément réels. On va partir d'un petit truc et le monter en épingle. Chacun y va de son commentaire sur les réseaux sociaux. Après, c'est plus compliqué à gérer. »

(Surveillante, établissement A)

Les craintes entretenues par certains adultes quant aux dangers associés aux outils numériques peuvent néanmoins s'incarner par le choix d'actions qu'ils rapportent nécessaire et légitime de mettre en place pour lutter contre ces violences.

« Il y a de la prévention sur les dangers d'Internet. C'est axé sur les réseaux sociaux, puisque les élèves ont tous un Facebook, au moins avec les dangers que l'on peut trouver sur ces réseaux-là. Tout ce que j'ai retenu, c'est que tout ce que l'on poste, c'est-à dire les photos qu'ils peuvent poster, reste ! [L'intervenant] jouait là-dessus en donnant l'exemple d'une jeune fille de 17 ans qui s'était photographiée dans des tenues très légères. Il disait qu'un employeur, il va retrouver les photos de cette jeune fille. Elle a dix ans de plus, elle postule pour un emploi et voilà. On était là-dessus et sur les gens qui peuvent accepter des amis sur Facebook, des personnes qu'ils ne connaissent pas dans la vraie vie : cela peut comporter des dangers. »

(CPE, établissement J)

La plupart des actions entreprises par les établissements et qui nous ont été rapportées portent sur les dangers d'Internet et les mécanismes à mettre en place pour contourner ces dangers (gestion et modification fréquente des mots de passe, sécurisation des comptes, etc.). Il s'agit d'une approche très technico-centrée des cyberviolences, dans la mesure où elle s'érige à partir de la prémisse selon laquelle ces phénomènes pourraient être contournés, ou significativement minimisés, par un usage sécuritaire des outils numériques.

Les personnels scolaires rapportent ne repérer que de rares indications de l'existence de conflits cyber entre élèves, mais estiment néanmoins que les échanges dont ils sont témoins dans le temps scolaire se prolongent dans plusieurs cas sur les réseaux sociaux.

« Les conflits commencent sur les réseaux sociaux. Sur Facebook, pour ne pas le nommer, essentiellement.

CH : Ils utilisent beaucoup Facebook ?

- Oui. Cette année, il y a eu deux conflits qui ont commencé ici et qui s'y sont prolongés. Sur les réseaux sociaux, c'est 24 heures sur 24. Ça peut être toute la soirée. Ça ne s'arrête pas au portail du collège. Donc les conflits peuvent commencer ici et se prolonger. Et puis tout le monde s'en mêle. »

(CPE, établissement B)

« Quand on a des conflits dans l'enceinte du collège, assez fréquemment la racine de ce conflit est sur Internet. C'est un monde prépondérant chez eux – et pas que chez eux. Quand on voit toutes les études, c'est vrai que dans une grande tranche d'âge, ce monde virtuel, tous les réseaux sociaux, Facebook, Snapchat, Instagram, Twitter, etc., ils sont très actifs là-dessus. Ça compte énormément pour eux. »

(Surveillant, établissement D)

Les personnels indiquent que les conflits qu'ils observent et qui mettent en scène des élèves de l'établissement sont différenciés, c'est-à-dire qu'ils se déclinent en fonction du sexe des élèves impliqués. Si peu de faits impliquant des garçons ont

été discutés, les adultes suggèrent qu'ils sont plus susceptibles d'être centrés sur l'homosexualité réelle ou présumée d'un élève et ne font pas nécessairement suite à une mauvaise intention délibérée.

« Un élève de 5e était tombé amoureux d'un autre élève et il a utilisé Facebook pour déclarer sa flamme. L'autre n'avait pas Facebook, mais il l'a appris par d'autres. Ça s'est répandu comme une trainée de poudre. L'autre n'était pas amoureux et n'avait pas du tout envie qu'on dise qu'il était amoureux d'un garçon. Ça a pris des proportions pas possibles. Le but n'était pas de lancer une rumeur, mais le résultat, c'était qu'il y avait une rumeur. Certains garçons peuvent être victimes, mais ce n'est pas tout à fait la même démarche. Ce n'est pas : « On va salir la réputation d'une fille en racontant pis que pendre sur ces relations ». J'ai l'impression que c'est plus les filles qui sont [victimes de] ce genre de truc. »

(CPE, établissement C)

Quant aux faits rapportés concernant les filles, ils sont, non seulement beaucoup plus nombreux, mais semblent, aux dires des adultes, se décliner sur un registre relativement similaire.

« C'est souvent des rumeurs autour des filles et des photos prises. Avec Snapchat, on a eu pas mal de problèmes. Ils prennent des photos, écrivent des horreurs et diffusent. Snapchat, je ne maitrise pas trop, mais normalement ça ne reste pas longtemps. À un moment donné, ils enregistraient la photo pour la diffuser via un autre média.

CH : En faisant une capture…

- Oui. Ça s'est donc retrouvé sur Facebook. C'est souvent des histoires des garçons qui sortent avec des filles, des filles qu'on soupçonne d'être légères et faciles, de sortir un peu avec tous les garçons. C'est souvent des histoires comme ça. Dans le quartier, ça ne se fait pas trop. C'est mal vu et c'est très vite jugé. Du coup, tout le monde doit le savoir. »

(CPE, établissement C)

« Une élève dit que je me masse les seins pour les faire pousser parce que je suis trop plate ». La jeune fille se serait vengée de ça auprès d'une camarade. Plusieurs élèves venaient la voir en lui disant : « Bah, ça ne marche pas trop ». Elle était en larmes. Ça a fait boule de neige, et puis sur Facebook, des remarques désagréables, certains accréditent la rumeur, l'enveniment. Voilà comment ça peut se passer. »

(CPE, établissement B)

Globalement, les discours entendus vont dans le sens d'un problème juvénile socialement construit. Le contrôle social s'étend de manière implacable au cyberespace à travers le faisceau de communications qui enserre chaque individu. Les réseaux sociaux appartiennent aussi à l'espace public, dans le sens où, bien que virtuel, on peut voir, savoir ce que fait l'autre. Dans ce contexte éminemment social, les filles doivent rendre des comptes, doivent respecter les normes, doivent être « tenues » socialement par le groupe de pairs. Les rôles de genre et les places socialement assignées suivant le sexe de l'individu s'apprennent notamment dans les espaces majeurs de la socialisation : la famille, l'école, les médias, les pairs. Aussi les jeunes, les adolescent-e-s se trouvent-ils mis en demeure de prouver leur appartenance à la bonne catégorie (Clair, 2007).

Les pairs, notamment les garçons sont là pour le rappel à l'ordre du genre, cela fait partie de leur fonction sociale. Les propos recueillis confirment l'hypothèse que le cyberespace est à considérer comme appartenant à l'espace social réel : un espace social en présentiel augmenté. Dans ce cyberespace, les jeunes inscrivent leur expérience sociale en y intégrant pleinement les usages du numérique. Puisque ces relations se jouent de façon souterraine, on n'observe pas ou peu de diffusion de contre-discours au discours sexiste dominant, ni de la part des pairs, ni de la part des adultes. C'est donc par la banalisation des assignations à la place sociale attribuée aux jeunes femmes que passe l'intégration du contrôle social à partir d'un sexisme ordinaire pouvant revêtir des réalités de prime abord jugées d'importance secondaire. Lorsque certains faits sont présentés, ils sont souvent perçus comme exagérément mis en avant ou amplifiés. Pourtant, l'effet d'accumulation est bien présent qui amène au fur et à mesure les individus à occuper la « juste » place, celle qui leur est réservée dans l'ordre sexuel du système de genre.

À RETENIR

/ Les filles rapportent un usage du téléphone portable nettement plus intense que les garçons (45,8% contre 29,3%).

/ La lecture que font les élèves des violences cyber est axée sur de rares faits particulièrement dramatiques dans leurs conséquences (désespoir, humiliation publique, suicide).

/ Adultes comme élèves rapportent considérer que les violences cyber sont un problème « de jeunes », sur lequel les adultes ne pourraient avoir qu'une action limitée.

/ Les adultes constatent que ces violences semblent se décliner distinctement en fonction du sexe des élèves impliqués.

/ La plupart des actions entreprises dans les établissements au sujet des violences entre pairs dans la sphère cyber portent sur les dangers d'Internet et la mise en place de mécanismes sécuritaires visant à contourner ces dangers (gestion et modification fréquente des mots de passe, sécurisation des comptes, etc.).

2.2. La cyberviolence en construction : une expérience singulière qui agrège les représentations collectives.

Les résultats du volet quantitatif de l'enquête dévoilent des phénomènes de cyberviolences polymorphes et variés en intensité, mais qui, puisqu'ils tendent à être diffusés largement sur les réseaux sociaux ou *via* des rumeurs, peuvent connaître un retentissement élargi au sein d'un établissement scolaire, voire plus largement dans une communauté donnée. Cette section vise à rendre compte des échos que sont susceptibles de connaître certains épisodes de cyberviolence, mais également à mettre en évidence les différents temps et mécanismes de déploiement d'un épisode type de cybersexisme, afin de mieux comprendre ce qui se joue dans ce phénomène social et genré.

2.2.1. Un récit d'expérience

Les violences à caractère sexiste et sexuel se déploient en plusieurs temps successifs dans le cyberespace. Afin de rendre compte de ce processus, nous proposons de reconstituer un cas concret révélé lors d'un entretien individuel (les données nominatives ont été anonymisées). Il s'agit d'un cas individuel mais non spécifique puisqu'il fait directement écho à d'autres cas évoqués dans les groupes de discussion. L'évocation de cet exemple permet d'explorer à la fois l'élément déclencheur de ces violences, de comprendre comment elles en viennent à se déployer dans des sphères successives, et de saisir leurs impacts sur l'élève victime. Plus largement, en mettant cet épisode en dialogue avec les propos collectés lors d'entretiens collectifs tenus dans d'autres établissements où des évènements similaires ont eu lieu, nous serons en mesure d'imputer certains des impacts occasionnés par de tels épisodes de violences sur d'autres élèves.

L'épisode initial est raconté par une jeune fille que nous nommerons Livia, collégienne de 13 ans fréquentant une classe de 4ème. En entretien individuel, Livia relate une expérience vécue alors qu'elle était en 5ème, dans le même établissement. Elle raconte être tombée amoureuse d'un garçon de son âge, qu'elle fréquentait depuis sept à huit mois avant les faits.

CH : « Est-ce que tu peux me dire comment est venue sa demande ?

- Le soir, on parlait beaucoup au téléphone. Il m'avait appelée : "Tu vas faire quoi ?". J'ai dit : "Je vais prendre ma douche". Et il m'a dit : "Super. Tu veux bien m'envoyer une photo ?". Je savais que c'était un garçon, qu'il avait envie de voir des filles. Je ne suis pas bête. Je lui ai dit : "Pourquoi ? Je n'en ai pas envie". Il m'a dit : "Tu n'es pas comme les autres filles que j'ai eues avant. Quand je sortais avec d'autres filles, je demandais des photos et elles me les envoyaient tout le temps. Tu es bizarre". Il a commencé à m'insulter.

CH : Qu'est-ce qu'il t'a dit comme insulte ?

- Il m'a dit : "T'es une bolosse, de toute façon". Excusez-moi du terme : "T'es une grosse pute", des choses assez vulgaires.

CH : Qu'est-ce que tu te dis, toi, quand il te dit ces insultes ?

- Je n'étais pas naïve, hein, je disais ce que je ressentais : "Arrête" et ces choses. Puis je me suis dit : "J'ai confiance. Je vais lui envoyer une photo. Peut-être que ça va lui faire plaisir". À ce moment-là, je ne voyais pas les risques que ça avait.

CH : Tu es dans ta douche, tu fais la photo ?

- Oui. J'avais mis ma main pour cacher un petit peu. Et je lui ai envoyée. [Quand je l'ai rappelé], il m'a dit : "C'est super, comme ça, si tu fais la meuf, je sais ce que je peux faire avec".

CH : Qu'est-ce que ça te fait quand il te dit ça ?

- Ce n'est pas une trahison, mais c'est horrible. Je lui envoie quand même mon corps ! Pour envoyer son corps, il faut avoir une totale confiance en la personne. Je ne suis pas bien, je suis trahie. Je sais que si je casse, il envoie la photo. (…) Je voudrais avoir été plus intelligente et ne jamais avoir envoyé cette photo. »

(Livia, élève de 4ème)

La citation précédente fait état de deux éléments déclencheurs au sein de la relation amoureuse entre Livia et le garçon impliqué dans l'incident en question. Le premier élément déclencheur consiste en l'exercice de pressions du garçon envers la fille, sous la forme d'insultes répétées (« T'es une bolosse », « T'es une grosse pute »), visant à contraindre cette dernière à prendre et à lui envoyer une photo suggestive d'elle, alors qu'elle avait initialement verbalisé qu'elle n'en avait pas envie. Le second élément déclencheur prend forme quelques minutes plus tard, alors que Livia fait finalement parvenir à son copain la photographie demandée. Initialement prévue pour un usage privé entre elle et son partenaire, cette photographie devient rapidement un « dossier » sur Livia, c'est-à-dire un outil de pression et de contrôle sur cette dernière (« Si tu fais la meuf, je sais ce que je peux faire avec »). On assiste dès lors à une rupture significative du lien de confiance au sein du couple et, rapidement, à une rupture du consentement, le garçon se servant de cette photographie pour se vanter auprès d'amis.

« Il a commencé à envoyer la photo à son meilleur ami…

CH : Comment tu as su, ça ?

- Il me l'a dit : "J'ai juste envoyé la photo à mon meilleur ami". J'étais : "Mais t'es sérieux !". À ce moment-là, je le déteste intérieurement.

(…)

- On s'était disputés pour une petite histoire, et il a décidé de la poster sur les réseaux sociaux. Par vengeance. J'étais vraiment anéantie… Elle a quand même fait le tour, cette photo… Des collégiens me menaçaient d'envoyer ça à ma

famille… (…) Tout le collège pratiquement était au courant. Dans la cour, dans les couloirs, quand je marchais, on me regardait de haut en bas. On me dévisageait. Tout le monde le savait. On me filmait et on me disait : "Alors, Livia, ça fait des photos ?". On me criait : "Sale pute, tu n'as pas honte de ce que tu es ?". On criait et on venait autour de moi. (…) Ça passait par le bouche-à-oreille et par les textos. »

(Livia, élève de 4ème)

On remarque un troisième élément déclencheur avec la dispute qui prend naissance entre Livia et son amoureux. La photographie, jusqu'alors diffusée de manière contrôlée auprès des amis du garçon, est propulsée dans l'espace cyber. On assiste donc au basculement de la sphère privée (dispute de couple) à la sphère publique, d'abord cyber (sur les réseaux sociaux) puis à l'échelle de l'établissement par contamination.

« C'était même pendant les cours. Il y a un groupe de filles dans ma classe qui me harcelaient constamment. Quand j'essayais de lever le doigt ou de m'exprimer envers le professeur, elles commençaient à m'insulter, à faire des messes basses, à parler doucement. (…) Je ne me sentais pas bien dans ma classe. (…) Il y avait une fille qui était censée être ma meilleure amie. Elle a profité de la photo pour que j'ai une horrible réputation. Elle-même a diffusé cette photo, a rigolé de moi. Ça m'a fait me dire qu'il faut toujours se méfier des gens, parce qu'ils se disent amis, mais par derrière, ça ne l'est pas. »

(Livia, élève de 4ème)

Dès lors que la photographie est diffusée sur les réseaux sociaux, on assiste rapidement au développement du harcèlement dans la cour et dans les moments d'interclasse, mais également dans la salle de classe. Le passage par la sphère cyber engendre un effet démultiplicateur qui se donne notamment à voir par l'imbrication des espaces de violence.

« C'était une des pires années jusqu'à ce que ma mère soit au courant.

CH : Ta mère a été au courant longtemps après ?

- J'ai envoyé la photo vers octobre. Elle a été au courant en mars.

CH : Comment elle a été mise au courant, ta maman ?

- Par la mère d'une élève. Vu qu'elle connaissait ma mère, elle l'a appelée. Elle a dit : « ma fille, il s'est passé telle chose ». Ma mère a tout de suite décidé de contacter le collège. On lui a dit que ce n'était pas le problème du collège vu que ça se passait sur les réseaux sociaux. Ensuite, elle a décidé de déposer plainte. On est parties déposer plainte. On a tout fait pour que la photo ne soit pas sur des réseaux de pédophiles. »

(Livia, élève de 4ème)

La connexion aux adultes est difficile, Livia se referme d'abord sur elle-même subissant les violences. Le manque de disponibilité réel ou supposé des adultes, le sentiment de culpabilité endossé par la jeune fille, la difficulté d'exposer publiquement un problème que les jeunes estiment uniquement lié à la sexualité, retarde le temps de prise en charge et d'accompagnement par les adultes.

L'épisode vécu par Livia trouve résolution grâce au contact avec les adultes (d'abord sa mère, puis l'établissement et la police). Les conséquences de cet épisode sont néanmoins majeurs et touchent plusieurs dimensions de la vie de Livia : ses réseaux sociaux et amicaux, sa réputation, son estime de soi (« Je voudrais avoir été plus intelligente »), son sentiment de sécurité en classe et dans l'établissement scolaire (« Je ne me sentais pas bien dans ma classe »), etc. Livia explique notamment la douleur engendrée par la trahison de plusieurs de ses proches, à commencer par son amoureux et sa meilleure amie qui ont, l'un initié l'épisode, l'autre relayé la photographie. La situation est d'autant plus problématique qu'il s'agit d'autant de facteurs de vulnérabilité (isolement/exclusion sociale, faible estime de soi, faibles sentiments de sécurité et d'appartenance, etc.) documentés par la littérature scientifique sur les impacts du harcèlement scolaire (Smith et al., 2008 ; Espelage et Swearer, 2003).

2.2.2. Des expériences réduites et singulières, connues de toutes et tous

Les épisodes de cyberviolences tels que celui décrit plus haut semblent connaitre un large retentissement dans les espaces scolaire et cyber des élèves de l'établissement concerné, si l'on se fie à ce qui nous en a été raconté lors des entretiens collectifs. On retrouve par exemple trace de l'épisode raconté par Livia (ou d'un épisode fort similaire à ce dernier) dans les entretiens collectifs menés auprès d'au moins deux groupes du même établissement. Ces traces témoignent de l'ampleur du rayonnement que peuvent connaitre de tels épisodes de cyberviolences à caractère sexiste et sexuel, mais également de l'existence d'une mémoire collective (laissant entendre qu'une victime puisse continuer à entendre parler de cet épisode des mois, voire des années après les faits initiaux). Ils alimentent également les fantasmes collectifs ou des images collectivement partagées qui se répandent forgeant des faits (réels ou imaginaires) communs. Il est alors attendu que les jeunes s'y réfère entre eux et ce faisant les répètent, les colportent, leur conférant, finalement, une certaine réalité.

« Il y a quelqu'un (du collège) qui a fait une photo et dans la photo on voyait tout. Les soi-disant amis, ceux qui se faisaient passer pour des amis, ils ont bien screené la photo, ils l'ont mis sur d'autres réseaux et tout. »

(Aboubacar, élève de 4ème)

« C'est souvent comme ça sur les photos qui circulent sur les réseaux sociaux. Quand un garçon met une photo de lui, torse nu, les filles vont forcément commenter en disant : "Tu es trop beau", et les gars aussi. Alors que quand c'est une fille qui met une photo d'elle, soit en débardeur, soit en maillot de bain, ils vont dire : "Regardez comment elle fait sa pute, celle-là". »

(Érika, élève de 3e)

« On dit que la fille, c'est une prostituée. Il faut savoir que maintenant, c'est une génération où Internet a pris le dessus. Quand une photo est postée sur internet, ça veut dire que ça va être un enfer. (La personne) va recevoir des insultes, peut-être même des menaces style : "Je l'envoie à des personnes de ta famille". Ça peut aller très, très loin. Ça peut être très dangereux. »

(Diana, élève de 4e)

Bien entendu, il nous est impossible d'affirmer hors de tout doute que les évènements racontés par les autres élèves sont ceux vécus et rapportés par Livia en entretien individuel. Ce qu'il importe de considérer, toutefois, ce sont les messages qui sont véhiculés par de tels épisodes et que les élèves viennent à enregistrer, à savoir que les réseaux sociaux qu'ils ou elles fréquentent quotidiennement sont des lieux de danger potentiel, que des échanges a priori intimes peuvent basculer rapidement, et sans préavis, dans l'humiliation publique, et que certains types de comportements (ici, se photographier dévêtue quand on est une jeune fille) sont socialement considérés comme inacceptables et sévèrement condamnés par leurs pairs.

Tracy : « Ça s'est passé ici [aussi]. Il y a une fille qui a pris une photo de son corps. Ça a tourné parce qu'elle a fait l'erreur de l'envoyer dans sa story sur Snapchat. Ils ont tous screen [fait une capture d'écran] et elle était affichée parce qu'elle avait dévoilé son corps. Ça a tourné, plus personne ne lui parlait. Elle ne pouvait plus sortir du bureau de la principale adjointe.

CH : La photo, elle l'avait fait à ton avis avec quelle intention ?
Tracy : Elle voulait l'envoyer à son amoureux, je pense.
CH : À quel moment, à votre avis, ça a dévié ?
Vina : Quand les gens ont screené, ça a commencé à parler. Tout le monde a commencé à dire : "Tu as vu la photo ?". Même ceux qui ne l'ont pas vue, ils l'ont vue.
Tracy : Ils l'insultaient.
CH : Quel genre d'insultes ?

Vina : On a le droit de le dire ? "Pute".

Tracy : "À 12 ans tu montres ton corps, sale chienne "
Rana : "T'es une salope". »

(Élèves de 4e)

Dans les dernières répliques on constate une forme de jugement significatif du contrôle social que les pairs (y compris les jeunes filles) exercent entre eux. Il ne semble pas admissible de dévoiler sa nudité lorsqu'on est une jeune fille pubère et que les caractères sexuels secondaires deviennent visibles ou alors, que la pose sur la photo puisse être perçue comme une invitation à caractère sexuel.

Les épisodes de cyberviolences à caractère sexuel et sexiste ne circulent pas uniquement parmi les élèves d'un établissement, mais peuvent connaitre une diffusion beaucoup plus large, que ce soit grâce aux réseaux sociaux ou aux médias. Les réseaux sociaux peuvent ainsi permettre que des ragots ou des rumeurs se propagent, parfois bien en-dehors des murs (réels ou virtuels) de l'établissement.

Najet : « Même les personnes qui n'ont pas fait la photo, elles vont venir voir, c'est obligé. Avec le bouche-à-oreille, ils vont dire : "C'est vrai que tu as fait ça ?". Même si ce n'est pas dans la cour, ça va être dans les couloirs, dans la classe, ça va tourner.

CH : Tu as parlé de la classe, ça peut sortir de la classe aussi ?
Jasmine : Madame, ça peut même changer de ville.
CH : Ça peut même changer de ville ?
Jasmine : Des fois, ceux qui connaissent des personnes dans d'autres villes : "Est-ce que tu connais cette fille ?". "Oui, elle est dans ma classe" et les autres, ils disent : "À ce qu'il paraît, elle a fait ça…". »

(Élèves de 3ème)

« Donc la fille elle était amoureuse d'un gars et il lui a demandé un jour comme ça "Envoie-moi une photo de toi toute nue", avec toutes les parties, le sexe, les fesses et tout ça et elle l'a envoyée par amour parce qu'il lui a dit "Sinon je te quitte", et elle l'a envoyée. Et après les photos elles ont fait le tour des réseaux sociaux. Au début, il l'avait posée en privé, mais après il a commencé à la menacer, faire des chantages "Donne-moi de l'argent, donne-moi ci, donne-moi ça, sinon la photo elle va faire le tour du collège" et elle donnait, elle donnait..." »

(Faema, élève de 3ème)

La couverture médiatique du phénomène des cyberviolences n'est pas étrangère aux perceptions que les élèves peuvent entretenir quant au caractère dangereux du cyberespace. Un nombre considérable d'élèves ont rapporté, lors des entretiens collectifs, avoir entendu parler de victimes de cyberviolences, principalement des jeunes filles. Ces suicides montrent **les conséquences potentiellement graves de ces phénomènes, du fait de leur rayonnement, alors qu'ils sont souvent banalisés par les adultes.**

2.2.3. Une expérience particulière, un traumatisme partagé

L'expérience de victimation décrite par Livia constitue un témoignage exceptionnel, tant par sa densité que par la narration qu'en fait la jeune collégienne. Si l'adolescente

démontre par son propos qu'elle a su surmonter psychologiquement cet épisode (elle évoque se sentir plus forte, avoir eu une bonne leçon, pouvoir maintenant être mieux en mesure de distinguer les vrais ami-e-s des ami-e-s qui ne lui veulent pas que du bien), collectivement, ces faits sont néanmoins retenus pour leur dureté, leurs conséquences négatives, le traumatisme partagé qu'ils représentent. Les conséquences sont effectivement massives pour l'élève concerné-e, mais également les pairs et la famille qui l'entourent, voire l'établissement scolaire quand le personnel en est informé. On comprend dans ces conditions que les conséquences psychologiques puissent être violentes et conduire à des états dépressifs, à des pensées suicidaires, voire à des suicides.

Elle conduit les jeunes filles qui l'ont enduré, et avec le recul nécessaire, à vouloir témoigner pour que les plus jeunes ne reproduisent pas les mêmes erreurs, mais aussi pour les encourager à se tourner vers les adultes (souvent en premier lieu vers les parents), à oser leur exposer la situation.

Si l'on en croit les jeunes ayant participé à l'enquête, cette expérience douloureuse s'épuise avec le temps (plus ou moins rapidement, d'une semaine à plusieurs mois) et pourrait rappeler les rites de passage, étape transitionnelle vers l'âge de la « maturité ». Ces faits sont en effet davantage rapportés par les collégien-ne-s que par les lycéen-ne-s interrogé-e-s. De telles expériences en viennent à être perçues comme faisant partie intégrante d'un processus de socialisation duquel on tire des leçons, dans lequel les adolescent-e-s sont tour à tour victime et agresseur ou agresseuse mais aussi témoin.

Les extraits suivants sont tirés d'un entretien avec une élève de 4ème que nous nommerons Eva. Elle y raconte avoir assisté à la diffusion d'une photographie peu flatteuse d'elle, sur laquelle elle était identifiée par les mots : « une merde ». Les extraits illustrent bien certaines des étapes qui entrent successivement dans la vie d'une même personne et dont Eva raconte tirer personnellement une sorte de fierté :

CH : « Qu'est-ce que ça fait quand on reçoit cette photo ?

- Je me sentais trahie. C'est une grosse trahison. Quand j'y repense, ça ne me fait rien parce que je suis devenue beaucoup plus forte grâce à ça, mais l'année dernière, j'étais tout le temps en larmes. Dès que je rentrais chez moi, je pleurais.

CH : Au collège, tu arrivais à faire face ?

- Oui, parce qu'au début de la dispute, on me traitait de pleurnicharde. Le départ de la dispute, c'était que j'étais pleurnicharde et que, pour avoir quelque chose, je pleurais. Au collège, quand on pleure, c'est mal vu, c'est direct "victime", "faiblarde", "pleurnicharde". Maintenant, je m'en fous qu'on me dise que je suis une pleurnicharde si je pleure. Je suis beaucoup plus forte face à ces insultes. L'année dernière, on me disait ça et je n'étais pas bien.

CH : Qu'est-ce que tu crois qui est important dans ton histoire ?

- Si ça arrive à une personne, même s'il y a tout le monde contre elle, il faut garder courage. Il faut rester au-dessus des insultes. (…) C'est vrai, j'ai été super malheureuse pendant ces semaines, mais c'est en vivant des choses comme ça qu'on devient beaucoup plus forte.

CH : Ça t'a transformée, tu trouves ?

- Oui. Je suis devenue beaucoup plus mature. J'ai grandi, je sais me défendre maintenant. J'ai appris à ne pas faire les mêmes erreurs, même si, récemment, j'ai fait une erreur comme ça. J'ai filmé quelqu'un en train d'insulter une autre personne. Au moment où j'ai mis la vidéo, je ne m'en étais pas rendu compte que c'était méchant. Je n'aimais pas cette personne, donc ça ne me faisait rien de poster cette vidéo. Je me foutais complètement que ça lui fasse du mal. Quand la personne m'a envoyé un message, je me suis dit : "Ah oui, c'est grave". Je lui ai fait mes excuses. »

(Livia, élève de 4ème)

A RETENIR

/ Les violences à caractère sexiste et sexuel se déploient en plusieurs temps successifs dans la sphère cyber, parfois au prix de la destruction significative de relations de confiance (amoureux, ami-e-s).

/ Les outils numériques offrent de nouveaux instruments de pouvoir permettant la collecte d'informations compromettantes (les « dossiers » discutés précédemment), facilitant d'autant l'exercice d'une pression indue sur les victimes, les menaces ou le contrôle.

/ Le passage de rumeurs ou d'incidents par la sphère cyber engendre un effet démultiplicateur qui se donne notamment à voir par l'imbrication des espaces de violence.

/ Les épisodes de cyberviolences peuvent engendrer des impacts négatifs significatifs sur les sphères psychologique (estime de soi, sentiment de sécurité, désespoir, idées suicidaires), scolaire (sentiment d'appartenance à l'école, capacité de concentration en classe, désir de venir à l'école) et sociale (exclusion, rupture de relations) des victimes.

/ Au-delà des rumeurs ciblant un ou plusieurs individus, les incidents de cyberviolence sont l'occasion de faire circuler des messages auprès d'une large population. Ces injonctions peuvent venir réaffirmer certains comportements jugés inacceptables pour des filles et pour des garçons.

/ Les expériences de cyberviolence doivent être comprises comme s'inscrivant au sein d'un processus plus large de socialisation genrée au sein duquel une même personne peut occuper, tantôt le rôle d'agresseuse, tantôt celui de victime selon l'enchaînement des situations.

2.3. Socialisation genrée des adolescent-e-s au croisement des espaces cyber et scolaire

Nous avons établi en revue de littérature que les normes de genre pèsent distinctement sur les adolescentes et les adolescents. Il est ainsi globalement attendu des jeunes filles qu'elles adoptent les codes d'une féminité hétérosexuelle : elles doivent être jugées désirables par les garçons (ce qui serait garant d'une popularité auprès de leurs pairs), mais respecter les confins d'un comportement féminin socialement acceptable (par exemple ne pas témoigner d'un intérêt pour la sexualité, sauf dans le cadre d'une relation amoureuse stable). Quant aux garçons adolescents, ils doivent faire montre d'une masculinité non contestable incluant, mais non limitée à l'agressivité, l'intérêt pour les sports et l'appétit sexuel. Il s'agit d'autant d'attentes sociales qui contribuent à établir quels sont les comportements acceptables (et donc socialement valorisés) pour les filles et pour les garçons et, à l'inverse, lesquels sont inacceptables et doivent donc être pénalisés.

Dans cette section, nous verrons que les normes de genre, loin de ne constituer que des notions théoriques, peuvent faire l'objet de réflexions, voire d'âpres négociations, entre adolescent-e-s. Il sera d'abord question de la manière dont garçons et filles perçoivent et verbalisent les attentes genrées dont ils et elles font l'objet, tant lors d'échanges présentiels que cyber. Nous ferons notamment le constat selon lequel ces perceptions sont susceptibles d'avoir un impact sur la manière dont garçons et filles choisissent de se présenter, de se « mettre en scène » sur les réseaux sociaux. Nous terminerons en évoquant les gains (popularité) et les risques (réputation) inhérents à une mobilisation jugée adéquate ou pas de ces normes de genre par les jeunes.

2.3.1. Être une fille, être un garçon en ligne : incorporation des normes de genre

> *« Une fille, ce n'est pas la même chose qu'un garçon.*
>
> *Une fille, elle doit peut-être plus se respecter. »*
>
> ***(Hannah, élève de 4e)***

Les élèves qui ont participé aux entretiens collectifs ont spontanément évoqué une panoplie de règles, dites ou non dites, mais qu'ils/elles se devaient de respecter s'ils voulaient connaitre une certaine ascension sociale ou se maintenir en bonne position dans la hiérarchie du collège ou du lycée. Garçons comme filles ont été plus prompts à rapporter quels étaient les interdits ou les limites à ne pas franchir, plutôt qu'à évoquer lesquels de leurs comportements pouvaient être valorisés ou encouragés par leurs pairs. Une première série de constats, fort consistants avec la littérature sur la socialisation genrée, suggère que les garçons se tiennent à distance d'attitudes qu'ils considèrent comme témoignant d'une certaine faiblesse. Parmi les exemples évoqués en entretien, on note des situations où un garçon est victimisé (de surcroit si l'agresseure est une fille), ou encore va chercher de l'aide ou du soutien auprès d'un adulte.

> *« Si c'est un garçon qui subit des attouchements, je pense que les garçons diraient : "Ouais, t'es une pédale", "Ouais, tu te laisses faire par une fille", des trucs comme ça.*
>
> *CH : Peu importe qui agresse le garçon ? En théorie, le garçon qui se fait agresser par un garçon, on pourrait le traiter de pédale ?*
>
> *- Ça dépend comment il est le garçon. Si c'est un garçon qui ne sait pas se défendre, là, par exemple, ça va être mal vu. »*
>
> ***(Armelle, élève de 3e)***
>
> *« CH : S'il se passe quelque chose qui vous dérange, à qui vous allez en parler ?*
>
> *- Si on le dit à un adulte, ils vont croire qu'on est des pédales. Tu vas aller voir ton père, tu vas lui balancer, ils vont croire que t'es une pédale. »*
>
> ***(Bryan, élève de 4e)***

En conformité avec les exigences de démonstration d'hétérosexualité, plusieurs élèves témoignent de l'importance accordée à la sexualité dans les échanges entre garçons. La persistance de ces pressions pesant sur les garçons est évoquée autant par les filles que par les garçons rencontrés.

> *« Il y a des [garçons] qui sont poussés à le faire, ce n'est pas par leur propre volonté. C'est les groupes qui harcèlent entre guillemets, en disant : "T'es pas mature" et tout ça.*
> *CH : Vous parlez de la relation sexuelle, c'est ça ?*
> *- Oui. »*
>
> ***(Esteban, élève de 4e)***
>
> *« Les garçons, quand ils sont avec leurs copains, ils sont : "Ah ouais, moi j'ai géré celle-là", "Moi, ouais, j'ai fait ça avec elle", "Attends, moi aussi, je vais faire la même", "Attends, je vais lui parler, je vais la gérer sur Facebook". Ça part comme ça.*
>
> *CH : Ça veut dire quoi : "Je vais la gérer" ?*
>
> *- Ben, en gros, je vais faire mes trucs avec elle. Je vais sortir avec elle, ou faire d'autres choses. »*
>
> ***(Sandra, élève de seconde)***

En conformité avec les exigences de démonstration d'hétérosexualité, sans surprise, plusieurs adolescent-e-s de l'échantillon rapportent tolérer, voire apprécier, les manifestations d'homosexualité féminine (du moins, en font une lecture beaucoup plus positive que de l'homosexualité masculine), dans la mesure où elle converge avec représentation des filles comme étant sexuellement disponibles pour les garçons :

> *CH : « Si j'évolue dans ma situation où des filles iraient toucher d'autres filles… Comment vous le voyez ?*
>
> *Peter : C'est des lesbiennes !*
>
> *William : Ça, c'est bon !*
>
> *[Rires]*

CH : « Ça, c'est bon » ?

William : Non, ça, ce n'est pas bon ! C'est moins choquant que des hommes, quoi ! »

(Élèves de 3e)

Les rapprochements physiques entre garçons nous ont été rapportés comme rares. Lorsqu'ils s'incarnent, c'est dans le respect de certaines règles, respect primordial pour éviter de basculer de taquineries amicales à soupçon d'homosexualité, comme l'évoque l'extrait suivant :

Youssef : « Quand ils jouent à [se toucher les fesses entre garçons], il y a des règles. On ne part pas plus loin.

Yann : Il y a des limites, voilà les règles.

Henry : On ne touche pas les parties intimes.

Saïd : Ce n'est même pas : "il touche avec les mains", il donne des coups de pieds au cul. Ce n'est pas la même chose.

CH : Ce n'est pas la même chose en effet. Les limites, elles sont où ?

Saïd : Il ne faut pas qu'il pleure.

Youssef : On ne touche pas aux parties intimes, comme le pénis.

Saïd : Quand ils disent : "on touche les fesses des garçons", il faut rigoler. Ils donnent des coups sur les fesses, c'est pour rigoler.

Youssef : Ils ne partent pas pincer les fesses quand même.

CH : Pincer, ce n'est pas pareil ?

Youssef : Après, ils vont croire que c'est un truc de pédé, et tout ça. »

(Élèves de 3e)

Chez les filles, le respect des normes de genre passerait essentiellement par le fait de « se respecter », si l'on reprend une expression communément utilisée dans les entretiens. Une fille qui « ne se respecte pas », pour nous en tenir aux propos des jeunes, c'est une fille qui dévoile son corps, qui se montre en bikini ou qui s'habille avec des vêtements courts – autant de comportements qualifiés en entretien de vulgaires et de honteux. Ces filles sont perçues comme acceptant, voire encourageant les regards sexualisés sur leur personne, ce qui est considéré comme inapproprié parce que ne témoignant pas d'une humilité féminine attendue. Un jeune adolescent déclare même avoir les larmes aux yeux lorsque les filles participant à un entretien collectif évoquent qu'il leur arrive de se toucher mutuellement les fesses et les seins entre elles, « pour rire ». L'élève en question n'est pas très loquace et indique simplement être « choqué d'apprendre des trucs comme ça ». Est-ce le fait d'apprendre que des filles puissent ne pas respecter le caractère soi disant « sacré » de leur corps qui le trouble autant ? Quoi qu'il en soit, il semble que l'incorporation des normes de genre par les filles passe en bonne partie par le blâme fort que subissent celles qui se permettent, à différents degrés, d'outrepasser les limites qui sont imposées aux filles, qu'elles concernent l'accès à la sexualité, l'exposition du corps ou la transgression des rôles associés au féminin.

L'espace cyber peut influencer l'incorporation des normes de genre, notamment en facilitant les réactions (positive comme négative) qu'obtiennent garçons et filles face à leurs comportements. Ce processus de rétroaction peut se faire lors d'épisodes de cyberviolences complexes, mais également – et peut-être surtout – lors d'échanges banals. La mise en ligne de photographies (largement commentées et distinctement appréciées) en est l'une des incarnations quotidiennes.

Shérazade : « Souvent c'est comme ça pour les photos qui circulent sur les réseaux sociaux. Quand un garçon met une photo de lui, torse nu, les filles vont forcément commenter en disant : "Tu es trop beau", et les gars aussi. Mais quand c'est une fille qui met une photo d'elle, soit en débardeur, soit en maillot de bain, ils vont dire : "Regardez comment elle fait sa pute, celle-là".

Norman : C'est exactement ça.

CH : Ça vous semble normal que les filles, elles aient des remarques et pas les garçons ?

Sarah : Oui. Parce qu'une fille qui met un bikini, et qui se prend en bikini, c'est plus vulgaire.

CH : Qu'est-ce qui fait que c'est vulgaire ou pas ?

Miguel : Ça dépend du bikini.

Sarah : Ça dépend si elle est à la plage ou pas. Si elle est à la plage, c'est normal, mais si elle est chez elle, ça veut dire qu'elle a fait exprès. »

(Élèves de 3e)

L'extrait précédent témoigne d'une lecture relativement fine à la fois des réactions d'approbation ou de désapprobation des pairs face à une photographie donnée, mais également des éléments contextuels lors desquels cette photographie peut en venir à être jugée vulgaire ou pas. Sauf exception, il ne s'agit pas à proprement parler d'épisodes majeurs en termes de sévérité, mais bien de micro-épisodes dont le caractère répétitif entraine l'intériorisation d'un message clair quant aux attentes de genre. Même dans le cas où des scénarios hypothétiques[10] de cybersexisme étaient discutés avec les élèves, la lecture que ces derniers faisaient des évènements était pratiquement unanime quelque soient les établissements et les niveaux scolaires, témoignant de l'existence de messages intériorisés quant aux normes de genre. À titre d'exemple, l'extrait suivant évoque une situation d'attouchement sexuel mettant en scène deux protagonistes, soit la fille victime et le garçon agresseur. Il y est question des conséquences liées à l'éventuelle diffusion sur les réseaux sociaux d'une photo prise lors dudit attouchement.

CH : « Admettons que le garçon prenne une photo [lors d'un attouchement envers une fille], qu'est-ce qui pourrait se passer ?

Elsa : Ils peuvent la mettre sur les réseaux sociaux et la personne aura mauvaise réputation.

CH : Quelle personne aurait mauvaise réputation ?

10 Voir partie 1, les deux scénarios proposés aux élèves en entretien collectif, l'un ayant pour thème la présentation de soi et l'autre les attouchements sexuels.

Elsa : Celle qui s'est fait agresser, celle qui a subi…

CH : Celle qui s'est fait agresser ?

Elsa : Parce que le garçon qui a agressé nie les faits. Du coup, on le croit et celle qui s'est faite agresser se retrouve seule et personne ne la croit.

CH : Mais s'il a été photographié, que peut-il nier ?

Elsa : Il peut dire que c'est elle qui l'a voulu.

Laurene : Elle peut passer pour une fille facile. Imaginons que les personnes disent que c'est la fille qui faisait des trucs bizarres dans les toilettes. Moi je penserais que c'est une fille facile si j'entendais ça.

Jules : On va dire que la fille, c'est une fille facile. Par exemple, si la fille est jolie, les gens vont dire au garçon : "Ouais, tu as géré"…

CH : "Tu as géré", vous entendez quoi par là ?

Christine : Ben, ils sont un peu fiers d'avoir fait ça avec une jolie fille. Si tu fais ça avec une jolie fille, ça veut dire que…

CH : T'es un beau gosse, c'est ça ?

Christine : Ouais. »

(Élèves de 4e)

L'extrait suggère clairement que les deux élèves concernés seraient distinctement impactés par la diffusion d'une telle photographie sur les réseaux sociaux. Cette mise en ligne, et la diffusion large qui est susceptible de la suivre, contribue à alimenter les réputations de part et d'autre, mais pas de manière attendue (soit blâmant le geste de l'agresseur et exprimant de la sympathie pour sa victime). Au contraire, les participant-e-s rencontré-e-s suggèrent avec consensus que la jeune fille victime d'attouchement serait blâmée pour son « comportement » (ici, s'être mise dans une situation où elle pouvait être victime d'attouchement, ou avoir une sexualité jugée débridée) et conséquemment traitée de « pute » en ligne, alors que le jeune homme pourrait faire des gains significatifs en termes de popularité. L'intérêt de l'extrait réside justement dans la manière dont les élèves considèrent qu'une telle situation serait discutée entre pairs : le problème principal n'est présenté ni comme étant la violence de l'acte initial (l'attouchement sexuel), ni la rupture de consentement lié à la diffusion de la vidéo, mais bien comme le fait d'une fille qui « se fait toucher » par un garçon.

2.3.2. Être une fille, être un garçon en ligne : présentation de soi

Les filles et les garçons sont donc conscients des attentes de genre dont ils font l'objet lorsqu'ils fréquentent l'espace cyber, et particulièrement lorsqu'ils et elles décident de mettre en ligne une photographie personnelle. Ici encore, il ne semble pas exister des règles qui vaillent en-dehors de toute lecture contextuelle, mais bien des lignes directrices sur lesquelles les jeunes rapportent se baser afin de minimiser les risques de moqueries et d'humiliation, voire d'atteintes à leur réputation. Ici, la « bonne » photo nécessite de porter attention aux moindres détails de cette mise en scène : l'arrière-plan, la posture, l'angle de la caméra, les vêtements, etc.

« Ça dépend comment la fille se met pour faire son selfie. Si elle n'enlève pas sa [bretelle], si elle ne met pas sa poitrine en avant… Enfin, je ne sais pas, là, elle est normale, la photo. »

(Marie-Ève, élève de 3e)

« Renaud : On prend le selfie de haut.

Cameron : Oui, la fille, elle fait un cadrage.

Renaud : Des fois, elles font des Photoshop pour encore plus… Cameron : Ouais, grossir…

CH : Ah, tu veux dire qu'elle améliore la photo ?

Gus : Oui, comme ça ensuite les gens sont intéressés.

CH : Et pourquoi elle ferait ce genre de photos, la fille?

Yohann : Parce que c'est une mytho.

CH : C'est si elle est amoureuse d'un garçon qu'elle va faire ça ?

Cameron : Même si elle n'est pas amoureuse. Comme ça les gens lui courent après.

CH : C'est pour séduire un peu ?

Michel : Pour attirer l'attention. »

(Élèves de 4e)

« Je trouve que des fois les « j'aime », ça peut poser des problèmes. Par exemple, il y a des filles qui sont prêtes à n'importe quoi pour avoir plein de « j'aime ». Elles vont jusqu'à montrer leurs formes, tout, juste pour avoir. Soit elles se mettent de dos ou de profil pour montrer la taille de leurs fesses, soit elles se prennent de face, elles font leurs décolletés. Juste pour avoir un maximum de "like". »

(Shérazade, élève de 3e)

Les élèves évoquent clairement l'existence d'un double standard genré, lequel émerge lorsqu'on confronte les élèves à des situations concrètes où garçons et filles mettraient en ligne des photos d'eux qu'on pourrait considérer semblables (par exemple, en maillot de bain, ou placés pour se mettre en valeur) :

CH : « Est-ce que c'est imaginable qu'un garçon prenne une photo un peu comme ça [référant à une photographie où une jeune fille baisse la bretelle de son débardeur]?

Jonas : Bah, oui. Déjà, il ne baisserait pas sa bretelle…

CH : Qu'est-ce qu'il ferait alors, par exemple ?

[Plusieurs élèves : "Il enlève son t-shirt", "Il montre ses abdos, c'est tout !"]

CH : Ce serait l'équivalent d'une fille qui prend la pose?

[Plusieurs élèves : "Mais non !", "Ça n'a rien à voir !"]

Wendyam : Les garçons, ils n'interviennent pas dans la sexualité, alors que les seins, si !

Jonas : Chez les garçons, le haut, ce n'est pas une partie intime, mais pour une fille, ça le devient !

Wakim : Les pectoraux peuvent être attirants pour les filles !

CH : Absolument. (…) Mais il n'y a pas de caractère sexuel pour les garçons ?

[Plusieurs élèves : "Non !"]

Jonas : La fille qui enlève la bretelle, c'est juste pour réveiller le cojone [ndlr : emprunt de l'espagnol, désigne les testicules]. »

(Élèves de 4e)

Les filles comme les garçons semblent accorder un grand niveau de gravité à la mise en ligne par des filles de photographies jugées non conformes aux attentes de genre. Les intentions des filles sont lues au prisme de cette séduction hétérosexuelle dont elles sont censées connaitre et maîtriser les codes. Les filles impliquées dans certains épisodes de cybersexisme sont dès lors doublement blâmées. Elles sont d'abord tenues responsables de leur comportement, dès lors qu'il témoigne d'une mauvaise maîtrise, d'une compréhension erronée ou d'une indifférence aux normes de genre dominantes. Une fille sensée « devrait » savoir qu'elle ne peut pas se comporter comme elle l'a fait; elle « devrait » s'attendre à recevoir des commentaires négatifs ou à hériter d'une mauvaise réputation. Ce blâme initial lié au non-respect des attentes genrées parait doublé d'un second blâme, engendré par une méconnaissance présumée des usages sur les réseaux sociaux. En d'autres termes, pour reprendre l'exemple, la fille devrait également s'attendre à ce qu'une photographie intime déposée en ligne vienne à circuler plus largement. Dans ce contexte, avoir une photo de soi qui circule, c'est « faire exprès ».

Les règles de présentation de soi qui s'imposent aux garçons ont été moins verbalisées dans les entretiens. Est-ce à dire pour autant que les manières dont les garçons se mettent en scène dans la sphère cyber sont moins scrutées? Rien n'est moins sûr. Certes, le double standard genré qui s'érige au détriment des filles semble laisser un certain champ de liberté aux garçons. Si ces derniers décident de dévoiler leur corps en ligne, les élèves suggèrent que la pire chose à laquelle ils s'exposent, c'est de se faire traiter de « pédé » ou encore de « pédophile ». En d'autres termes, « les garçons ne peuvent pas montrer trop leur corps ».

CH : « On met de côté Manon [scénario d'une jeune fille qui met des photos dénudées d'elle en ligne]. Si Arthur fait une chose équivalente à ce qu'a fait Manon, ça change les choses ou ça ne change rien ?

Francesca : Je ne sais pas. Si une fille montre son corps, c'est grave, non ? Si c'est un garçon aussi, mais ils peuvent plus facilement truquer le corps de la fille. Je ne sais pas.

Estelle : Ça change parce que ce ne sera pas les mêmes commentaires. Ce ne sera pas la même gravité. Ce qu'on peut dire à un garçon, c'est vulgaire, mais à une fille, on peut lui dire plus.

CH : On ne peut pas dire à un garçon : "T'es vulgaire" ?

Estelle : Si, mais il ne peut pas montrer trop son corps.

Carla : Les filles, c'est plus grave, elles doivent se protéger. Et il y a plus de femmes qui sont humiliées que d'hommes. Les filles, c'est plus facile de les atteindre.

(…)

CH : À partir de quand ce serait vulgaire, pour un garçon ?

Brenda : Si un garçon montre ses parties génitales et qu'il envoie la photo à une fille, ils ne vont pas trop parler. Ils vont dire : "Ouais, ce n'est pas grave". Mais quand c'est les filles, ils vont dire : "Putain, t'es dégueulasse ! T'es une salope, tu te montres !". Quand c'est les garçons, ils vont dire : "Ouais, t'es un pédophile", mais ils ne vont pas aggraver la situation. »

(Élèves de 5e)

Adel : « Si une fille envoie une photo avec une bretelle baissée, de nos jours, les gens, ils ne vont rien dire !

Arjun : Si, il y aurait des commentaires ! Ils vont dire "t'es belle" !

Houmidou : T'es attirante !

Yanis : Si elle montre ses seins, on va la traiter de "pute" !

Adel : Un garçon s'il est torse nu, ils ne vont pas lui dire ça ! Mais s'il fait des poses bizarres, qu'il baisse son t-shirt bizarrement [sur l'épaule], ils vont dire qu'il est bizarre !

Yanis : s'il montre son pénis !

Plusieurs élèves : "C'est un malade mental !" ; "Il est gay !" »

(Élèves de 4ème)

Les garçons qui se prêtent à des comportements qu'on peut considérer comme inadéquats (par exemple, montrer leur sexe sur une photo) sont susceptibles de se faire traiter de « pédé ». Notons ici que les deux injures (pédé et pédophile) semblent utilisées indistinctement pour désigner un garçon qui ne renvoie pas une image masculine. Si l'on comprend qu'il s'agit de deux figures repoussoirs (Clair, 2012; Ducharme, 2009), il est difficile d'établir hors de tout doute si ce qui « joue » est la confusion entre homosexualité et pédophilie ou l'incarnation, par la figure du pédophile, d'une menace à l'ordre public. L'image d'eux qu'entretiennent les garçons dans la sphère cyber peut donc leur échapper de différentes manières, qui interrogent spécifiquement le maintien d'une masculinité dominante. Ces résultats seront plus amplement présentés dans la section suivante.

2.3.3. Être une fille, être un garçon en ligne : réputation vs popularité

Les résultats donnent à penser que l'incorporation des normes de genre par les jeunes filles et garçons passe par deux registres à certains égards distincts : le mécanisme de la réputation chez les filles et celui de la popularité chez les garçons. La réputation, dont l'existence et les processus sont par ailleurs bien documentés dans les travaux sur la socialisation genrée des filles, consiste en l'étiquetage péjoratif de celles dont on questionne la vertu ou la respectabilité (Clair, 2008, 2012). Ainsi, on attend des jeunes filles à ce qu'elles fassent preuve d'une féminité hétérosexuelle, c'est-à-dire qu'elles incarnent à la fois une féminité et une hétérosexualité désirables. Être une « vraie » fille, c'est avoir un corps attirant (autant forme physique, attributs, que vêtements/maquillage) et être jugée désirable par ses pairs, particulièrement de sexe masculin. Bref, c'est assurer la production du corps féminin comme commodité hétérosexuelle désirable (Renold, 2000). Or, il ne suffit pas de ratifier ces attentes normatives, mais d'y réussir tout en préservant l'impression d'une certaine pureté, vertu et innocence associées aux jeunes filles. En ce sens, la « popularité » féminine est à bien des égards incompatible avec la démonstration d'un intérêt trop grand pour la drague ou la sexualité, la multiplication des conquêtes, l'autonomie sexuelle, etc. Ainsi, une fille démontrant « trop peu » de cette « féminité hétérosexuelle » ne montera pas sauf exception dans la hiérarchie scolaire (comme le rappellent les études sur les jeunes filles lesbiennes ou non conformes de genre – voir Toomey, McGuire et Russell, 2012; Chamberland et *al.*, 2010; Duncan, 2004), les risques potentiels sont tout aussi élevés pour celles qui en démontreraient « trop » (Clair, 2012). Ces dernières seraient promptement traitées de « pute ».

S'ils se manifestent discrètement, ces mécanismes se sont néanmoins donnés à voir dans les entretiens collectifs, notamment par le biais d'anecdotes de filles qui s'étaient vues imputer une mauvaise réputation. Les motifs évoqués sont nombreux : avoir pris ou avoir diffusé (même de façon restreinte) une photographie perçue comme étant « osée », s'être mise dans une situation où elle a été victime d'attouchements, avoir des pratiques sexuelles considérées (ou pas) comme « délurées », s'habiller de façon jugée « inadéquate », « aimer se montrer », accepter qu'on la touche, etc.

Il ne nous appartient pas ici d'apprécier la validité de ces interprétations évoquées en entretien par les jeunes, mais bien d'analyser la manière dont elles peuvent se déployer, notamment dans l'espace cyber.

> *« Pour une fille, le pire, ce serait que son image soit dégradée. Genre, s'il y a une photo d'elle toute nue, tout le monde va penser que c'est une fille facile. »*
>
> ***(Lévy, élève de 3e)***

Les mécanismes de la réputation sont étroitement reliés au respect par les filles des normes de genre, particulièrement sexuelles. On donne une réputation à une fille parce qu'elle a transgressé une norme. On lui signifie ainsi que ce qu'elle a fait n'est pas bien : elle aurait de mauvaises intentions (sexuelles) en s'habillant sans respecter les normes (sociales, d'âge, de classe), en portant « trop » de maquillage, en sollicitant « trop » le contact avec les garçons, en sortant sans but précis, etc. Si une fille transgresse, elle a une réputation, ce qui la catégorise implicitement du côté des femmes à la sexualité débridée, celui des « putes » et des « salopes ».

Ces mécanismes de la réputation semblent connaitre une certaine exacerbation en ligne, en raison de l'impression d'anonymat qui se dégage des usages numériques et de la large dissémination que ces outils permettent, mais aussi parce que les réseaux sociaux en particulier contribuent par leur fonctionnement même à la performance du genre. Les propos tenus dans l'extrait suivant peuvent être considérés comme génériques, dans la mesure où ils se retrouvent à différents degrés dans la grande majorité des entretiens.

> *« [Les élèves discutent d'une situation où une jeune fille aurait envoyé une photographie suggestive d'elle à un garçon, qui l'a ensuite diffusée contre son gré]*
>
> *CH : Un garçon diffuse, et votre réaction, ce n'est pas de dire : "Ce garçon n'est pas un gars bien", c'est de dire : "Cette fille, ce n'est pas croyable, c'est une pute", etc.*
>
> *Homa : Ben, elle a accepté.*
>
> *Bérangère : S'il l'avait forcée, on aurait dit : "Regardez, le pédophile, il l'a forcée à envoyer ses photos de parties intimes", mais non, il lui a demandé. Elle n'a pas hésité à lui envoyer.*
>
> *CH : Donc c'est plus sa faute à elle qu'à lui ?*
>
> *Céline : Je dirais que c'est la faute des deux, mais plus à la fille, parce que tu ne fais pas ça. Tu as des valeurs, tu ne fais pas ça.*
>
> *CH : C'est quoi les valeurs ?*
>
> *Céline : Ben, tu te respectes… Elle ne se respectait pas, et elle n'a pas hésité une seconde.*
>
> *Bérangère : Elle a sali l'image de la femme. »*
>
> ***(Élèves de 5e)***

L'extrait précédent est particulièrement évocateur de la menace de réputation susceptible de peser sur les adolescentes qui se prêtent à l'envoi ou à l'échange de photographies dénudées d'elles. Lorsque ces photographies viennent à être diffusées plus largement sans leur accord (un cas de figure évoqué directement ou indirectement dans tous les groupes de discussion), les jeunes filles qui sont sur les photos ou vidéo sont conséquemment blâmées du fait d'avoir fait preuve d'un manque de jugement genré (on parle du phénomène de *slut shaming :* littéralement, faire honte aux salopes) par le seul fait d'avoir accepté de réaliser de telles images. On retrouve de phénomène opérant par exemple dans les extraits : « tu as des valeurs », « tu te respectes », « elle a sali l'image de la femme »

La réputation d'une fille peut également être ternie en raison de la proximité qu'elle entretient avec une autre fille ayant acquis une mauvaise réputation. Dans ces cir-

constances, si elle ne rompt pas ses liens d'amitié ou ne condamne pas sans équivoque le comportement de son amie, il est possible que sa propre réputation soit ternie par association.

> *« [Une fille qui prend une photo d'elle nue], c'est abuser. C'est n'importe quoi. Certes, elle veut faire des photos comme ça avec son décolleté, mais si elle fait des photos qui dépassent les limites, alors là…*
>
> *CH : Toi, ça serait un cas où tu remettrais en question ton amitié ?*
>
> *- Oui, alors là, oui. Je pense qu'il faut faire attention à la réputation. Moi, je ne préfère ne pas être amie avec une fille qui se montre comme ça sur les réseaux sociaux. »*
>
> ***(Ravi, élève de 3e)***

Le statut social des filles ne se décline toutefois pas qu'en termes binaires (avoir ou ne pas avoir une réputation). Effectivement, au-delà des « filles bien » (qui respectent les attentes genrées de féminité, de respectabilité et d'hétérosexualité) et des « putes » (qui déçoivent une ou plusieurs de ces attentes), les filles peuvent investir le terrain mitoyen de la popularité, bien qu'elle semble se jouer sur des territoires traditionnellement masculins (comportement dissipé en classe, non-respect des consignes, etc.). Une exception notable à la règle concerne la sexualité : là où les pratiques sexuelles sont gage d'une certaine popularité chez les garçons, ils ne sont acceptables chez les filles que dans leur expression restreinte (le baiser et le tripotage) et dans le contexte régulé d'une relation hétérosexuelle établie.

> *CH : « Est-ce que les filles populaires font le même genre de choses que les garçons populaires ?*
>
> *Ingrid : C'est pareil.*
>
> *CH : [Répétant les propos rapportés précédemment dans l'entretien] C'est oser faire des choses comme sécher les cours, répondre aux profs ?*
> *Ingrid : Oui.*
>
> *CH : Avoir des actes sexuels ?*
>
> *Ingrid : Les filles, elles ne font pas vraiment ça.*
>
> *CH : Même embrasser ?*
>
> *Ingrid : Non.*
>
> *Fatoumata : Si, quand elles sont en couple.*
>
> *CH : D'accord. Dans le cadre d'un couple, il peut y avoir des baisers ?*
> *Fatoumata : Oui, et du tripotage. »*
>
> ***(Élèves de 5e)***

Le degré de popularité que connaissent les garçons semble être tout aussi lié au succès avec lequel ils parviennent à ratifier les attentes de genre. Appelés à expliquer ce qui fait d'un garçon un élève populaire, les réponses des élèves sont convenues, rarement arbitraires.

> *« C'est quand tu réponds [aux adultes]. Tu fais peur à tout le monde, parce que t'es grand. Plein de choses comme ça. »*
>
> ***(Farah, élève de 5e)***

Au final, il s'agit de faire la preuve de sa masculinité. Les mécanismes évoqués par les élèves font étroitement écho aux principaux constats de la littérature sur la socialisation genrée. Les garçons pourraient gagner en popularité en démontrant les intérêts ou les habiletés suivantes : pratiquer un sport, être séducteur, avoir des conquêtes féminines ou être actif sexuellement (ou en détenant les preuves, avérées ou non, de ces comportements, nous y reviendrons). Parmi les situations évoquées dans les entretiens collectifs et pouvant conduire à une perte de popularité : pleurer, se faire frapper par une fille, être pris en photo nu, etc. Ici encore, comme dans les mécanismes liés à la réputation, la popularité en ligne semble s'insérer en continuité directe avec les échanges entre pairs ayant lieu en présentiel, à la différence près que le cyberespace offre d'autres outils par lesquels faire la preuve de sa masculinité (ou au contraire, contribuant à diffuser des situations d'humiliation). Cela peut se faire banalement par le cumul de « j'aime » sur une photo de profil sur laquelle on est « beau gosse ». Cela peut également passer par cet exemple notable, bien que commun : les outils numériques offrent aux adolescent-e-s la possibilité de détenir la preuve (*via* une photo ou une vidéo intime) d'une activité sexuelle avec une jeune fille, et de faire valoir cette preuve auprès de ses pairs.

> *CH : « J'aimerais comprendre pourquoi il arrive que des garçons [diffusent des photos intimes que leur ont fait parvenir des filles] ?*
>
> *Brenda : Ils veulent juste montrer : « Ouais, regardez, il y a des filles qui m'envoient des photos, je suis aimé ». Ils veulent juste faire ça.*
>
> *Jade : En fait, je crois que ça les amuse. Ils croient qu'il y a quelque chose à gagner.*
>
> *Juana : Ils veulent montrer que les meufs, elles leur courent après : « Je te veux ! ».*
>
> *CH : Qu'ils sont populaires ? On peut dire ça ?*
>
> *Jade : Ouais, qu'ils sont populaires, qu'ils ont toutes les filles ! »*
>
> ***(Élèves de 5e)***

Les processus de réputation *vs* popularité sont d'emblée inégalitaires, notamment en raison de la vigilance disproportionnelle qu'ils demandent aux filles. À certains égards, le cyberespace exacerbe cette inégalité. Les filles, nous l'avons vu, doivent maintenir une image de pureté et de respectabilité tout en performant la féminité hétérosexuelle discutée plus haut. Cette gestion se fait au prix d'un contrôle de leur image difficilement compatible avec les particularités de la sphère cyber. Elles sont à ce titre desservies par les outils numériques, lesquels offrent pourtant aux garçons les instruments nécessaires à la preuve de leur masculinité auprès du plus grand nombre.

Ceci dit, le cyberespace peut également être un lieu d'émancipation pour plusieurs jeunes filles, qui peuvent y trouver l'anonymat nécessaire à la construction d'une popularité alternative. C'est par exemple le cas pour Marina, lycéenne de 16 ans racontant en entretien avoir de la « difficulté avec les humains », c'est-à-dire du mal à entretenir des relations amicales avec des adolescent-e-s de son âge. « Au niveau social, dans la vraie vie, ça ne va jamais bien », explique-t-elle. Marina rapporte fréquenter assidument des forums d'amateurs-rices et de créateurs-rices de bandes dessinées, dont elle fait partie. La complicité qu'elle semble s'être forgée avec les autres membres de cette communauté virtuelle parait être une source de valorisation pour elle. Elle rapporte d'ailleurs s'être forgée une identité virtuelle lui permettant davantage de liberté dans les informations privées qu'elle choisit de dévoiler :

> *« J'ai tendance à aller plus sur Internet que dans la vraie vie. (…) Moi dans la vraie vie et moi sur Internet, ce n'est absolument pas la même personne. C'est une identité Internet. Je ne dis jamais mon vrai nom et je ne poste jamais de vraie photo. Comme je dessine pas mal, ce qui me sert de photo de profil, c'est des dessins à moi ou des photos qui ne sont absolument pas de moi. (…) Je ne vais pas révéler ma vie privée. Je ne parle pas de mes parents, de ma famille, de ma vraie identité. Souvent, je ne réagis pas de la même manière sur Internet que dans la vraie vie. Je peux plus déconner facilement à travers la boîte de dialogue du forum qu'avec des gens dans la vraie vie. Là, au moins, je suis sûre que si je fais des blagues, ils auront tendance à plus les comprendre que dans la vraie vie. »*
>
> ***(Marina, élève de seconde lycée professionnel)***

Marina investit donc entièrement la sphère cyber, qui ne lui occasionne pas tant une vigilance supplémentaire qu'elle ne lui ouvre les portes d'une source de valorisation alternative. Son exemple suggère donc d'affiner notre grille de lecture afin de signaler, ici encore, que le cyberespace ne fait pas qu'accroitre les rumeurs positives ou négatives à l'égard des élèves, mais qu'il s'agit bien d'un espace où les enjeux de réputation et de popularité peuvent et doivent être pensés en lien étroit avec les relations en vigueur dans le présentiel.

À RETENIR

/ Les attentes genrées sont observées et négociées quotidiennement chez les élèves, dans l'établissement scolaire comme dans la sphère cyber. Elles ont un impact sur la manière dont garçons et filles échangent entre eux et se mettent en scène sur les réseaux sociaux.

/ Les outils numériques offrent aux filles et aux garçons des instruments supplémentaires leur permettant de faire la preuve de leur féminité (par ex. en se mettant en valeur pour obtenir des commentaires élogieux) ou de leur masculinité hétérosexuelle (par exemple en cumulant les photographies de filles dénudées).

/ Le cyberespace est associé à des injonctions supplémentaires pour performer le genre auxquelles filles et garçons sont confronté-e-s. Sur les réseaux sociaux, la circulation d'images est généralisée ce qui occasionne une vigilance particulière notamment intériorisée par les filles, pour ne pas perdre le contrôle (par exemple diffusion sans accord d'une vidéo où un garçon se fait battre par une fille, ou encore diffusion d'une vidéo où une fille est dévêtue).

2.4. Interprétation des résultats

La présente étude laisse entendre qu'il existe de véritables enjeux nécessitant qu'une lecture genrée soit faite des phénomènes de cyberviolences entre pairs. D'une part, les résultats tirés du questionnaire d'enquête suggèrent qu'une lecture sexuée est non seulement probante, mais qu'elle met à l'évidence l'existence de dynamiques profondément différenciées sous-tendant les épisodes de cyberviolences affectant les garçons de celles impliquant des filles. Les jeunes filles sondées rapportent ainsi des proportions plus élevées de victimations liées aux insultes sexistes (« pute », « salope »), aux moqueries et aux rumeurs touchant la réputation et ce, tant en ligne qu'hors ligne**. Les violences sexuelles émergent également comme problématique majeure et touchent aussi singulièrement les filles**. Nos résultats démontrent aussi qu'il faut étudier les cyberviolences à la lumière des violences vécues en présentiel, dans la mesure où elles se déploient dans ces sphères de manière similaire, parfois alternée, en faisant fi des scissions artificiellement imposées. En ce sens, ces résultats confortent notre hypothèse de travail selon laquelle **les violences entre pairs naviguent entre le cyber et le présentiel, et ne sont pas moins « réelles » dans l'une de ces sphères que dans l'autre.**

D'autre part, le volet qualitatif **de l'enquête a mis à jour une série de messages véhiculées dans les discours des jeunes et qui contribuent à la diffusion d'attentes sociales différenciées**. Ainsi, une fille se mettant « trop » en valeur, c'est-à-dire assumant une position de « séductrice », est condamnable et condamnée par ses pairs, filles comme garçons, alors même que ne pas le faire peut contribuer à l'exclure. Les garçons ne souffrent pas d'un jugement similaire (montrer son corps n'est pas considéré comme «vulgaire »), mais sont rapidement traités de « pédés » pour peu qu'ils démontrent une certaine vulnérabilité, n'entretiennent pas un certain type de relation avec les filles (basé sur la séduction, la consommation et la régulation). Ces injonctions affectent plusieurs dimensions de la vie cyber maintenant communément investie par les jeunes : du choix de la photo de profil au regard qu'ils/elles se permettent de poser sur différents contenus, des commentaires qu'ils/elles inscrivent les uns aux autres aux réseaux sociaux qu'ils/elles fréquentent.

Par exemple, la manière dont les élèves rapportent se mettre en scène sur les réseaux sociaux diffère selon le sexe et fait l'objet de réflexions amplement soupesées. **Les filles sont ainsi soumises à des injonctions contradictoires liées à la sexualité (que l'on ne re-**

trouve pas chez les garçons) et qui sont amplifiées avec les réseaux sociaux. Elles doivent se présenter sous leur meilleur jour, sans avoir l'air de chercher le regard des garçons. Le choix d'une photographie de profil, par exemple, semble régie par un lot de règles généralement non verbalisées mais comprises par toutes, portant sur la position adoptée, les vêtements portés, le contexte dans lequel ladite photographie est prise. C'est ainsi que les adolescent-e-s rencontré-e-s ont confirmé qu'il était de mauvais goût de mettre une photographie de soi en bikini sur les réseaux sociaux, sauf si on est à la plage (et idéalement, pas seule). Il peut s'agir de règles difficiles à manipuler, surtout dans la mesure où le moindre faux pas peut entrainer de sévères conséquences sociales.

2.5. Définir le « cybersexisme »

A partir des résultats de cette étude, nous estimons que les définitions des sociologues spécialistes de la violence et de la cyberviolence ne permettent pas de prendre en compte la dimension sexiste des phénomènes étudiés.

Nous proposons une première définition du cybersexisme qui pourrait s'appuyer sur les caractéristiques suivantes qui sont apparues au fondement du phénomène étudié :

/ Le sexisme est perpétré en présentiel et à partir d'outils de communication numériques dans le cyberespace : il entremêle donc les espaces présentiel et cyber, les sphères publique et privée ;

/ Le cybersexisme réactualise le système de genre : il encourage la conformité des filles et des garçons aux normes de genre traditionnelles et décourage les comportements et les individus qui s'émancipent de ces attentes, quel que soit leur sexe ;

/ Les actes de cybersexisme peuvent toucher tous les individus, mais s'exercent majoritairement auprès des filles et des garçons aux comportements et aux préférences atypiques par rapport au genre – considérés comme homosexuels ou « ambigu-e-s » ;

/ Le cybersexisme est susceptible de n'épargner personne : il provient des filles comme des garçons, isolé-e-s comme en groupe. Un même individu peut passer successivement d'agresseur/agresseuse à victime ;

/ La violence « cybersexiste » est polymorphe et intègre des faits de sexisme ordinaire. Elle s'exerce de manière continue, quotidienne, insidieuse, pas nécessairement intentionnelle ni volontaire (blague, rumeur, contrôle de soi et de l'autre). Elle peut prendre la forme d'une violence tournée vers soi, d'un auto-contrôle, d'une auto-culpabilité, d'une auto-censure reposant sur l'intégration/incorporation des normes de genre.

/ Les cyberviolences à caractère sexuel peuvent advenir sous la forme d'un fait isolé dont les répercussions sont multiples (pour la victime, pour l'agresseur) et durables car réactivées par la dissémination indirecte dans le cyberespace et/ou l'espace présentiel.

Dans une forme plus ramassée, nous proposons de retenir que le **cybersexisme** désigne **:**

des faits qui font violence aux individus, se déploient à travers le cyberespace, contaminent l'espace présentiel ou réciproquement et qui visent à réitérer les normes de genre ciblant distinctement garçons et filles ; bref, à mettre ou à remettre chacune et chacun à la « place » qui lui est assignée dans le système de genre.

D'après ce qui précède, nous devons considérer que le cybersexisme constitue en soi une nouvelle notion qui se différencie des notions de cyberviolence et de cyberharcèlement, déjà définies par la littérature scientifique. Si certains faits de violences cybersexistes peuvent s'inscrire dans ces définitions de cyberviolence ou de cyberharcèlement, le phénomène du cybersexisme ne s'y réduit en aucun cas.

Finalement, la spécificité de notre étude repose sur une approche sociologique qui renouvelle la lecture des faits sociaux en les inscrivant dans le système de genre qui pré-existe aux individus, aux relations sociales et à leurs enjeux de pouvoir. Il s'agit donc davantage de montrer les permanences et de rendre visible ce qui est habituellement enfoui dans les codes et les normes sociales et donc difficile à déceler. La littérature des études sur le genre nous invite à faire valoir de prime abord une double invisibilité du cybersexisme : la première par sa diffusion en première instance dans un espace qui échappe au face à face (et donc au périmètre scolaire), la seconde parce que le système de genre et la normativité du « masculin neutre » (Mosconi, 1989) rendent difficile le repérage des conduites de sexisme ordinaire. L'ambition de cette étude est ainsi de révéler ces conduites et leurs conséquences sur les individus, ici des élèves de 12 à 16 ans, à partir des données que nous avons recueillies dans les établissements scolaires franciliens.

3.

PRÉCONISATIONS, PRIORITÉS ET RECOMMANDATIONS

De nombreuses ressources, outils et programmes d'intervention sont désormais disponibles pour lutter contre les cyberviolences et le cyberharcèlement à l'école. Ils sont sans doute un peu moins diffusés en milieu scolaire en France que dans les pays anglo-saxons. Les programmes de prévention les plus développés sont souvent en libre accès en ligne, quel que soit leur source ce qui peut poser problème car leur qualité n'est pas toujours comparable. Surtout, aucun ne propose une compréhension de la dimension genrée des cyberviolences.

Nous ne disposons pas encore d'assez de recul pour mesurer l'efficacité réelle, dans les établissements scolaires, des programmes d'action et de lutte contre le cyberharcèlement « clés en main ». Nous pouvons cependant affirmer **qu'il n'existe pas de programme qui vienne à bout des problèmes identifiés si les acteurs et les actrices ne sont pas eux-mêmes et elles-mêmes engagé-e-s**. Les études sur le climat scolaire ont bien montré l'importance d'une réflexion collective, pensée par les acteurs et actrices de l'établissement pouvant être aidé-e-s, soutenu-e-s, outillé-e-s par des personnes extérieures. C'est dans cet esprit que les recommandations qui suivent sont présentées. Elles ne constitueront qu'une liste de préconisations si les acteurs et actrices ne s'en emparent pas pour les faire vivre, les faire évoluer, les développer, les soumettre à leur réalité, en tirer les points positifs et les limites.

Dans cette partie, nous avons donc tenté de dégager **des recommandations opérationnelles à destination de la communauté éducative** visant à promouvoir un usage responsable des outils de la communication numérique pour tout-e-s, dans une perspective d'égalité. Cette orientation conduit à **accompagner les victimes – comme nous l'avons constaté, le plus souvent des jeunes filles – sans les culpabiliser, tout en reconnaissant la gravité des actes subis et la sévérité de leurs conséquences**. Nous n'avons pas pour ambition d'intervenir sur les outils du numérique puisqu'il ne s'agit pas là de notre domaine de compétence. La seule recommandation que nous oserons sur cette question concerne la vigilance à l'égard de l'éducation aux outils numériques que l'on évitera de penser par la seule voie d'une prévention sécuritaire. Au regard des résultats produits par l'étude, nous estimons en effet que cette seule d'entrée ne prend pas en considération l'ensemble des paramètres du problème que nous devons collectivement affronter. Cette section vise donc à présenter les effets perçus des mesures adoptées à ce jour par les établissements participant à l'enquête.

Il s'agira ensuite d'établir des préconisations relatives à la prévention et à la prise en charge d'épisodes de cyberviolences – et plus spécifiquement, de cybersexisme – à destination de la communauté éducative. Notre démarche de présentation a été d'identifier un problème particulier, présenté et parfois enrichi par des citations issues des entretiens adultes ou élèves, et d'émettre des propositions, des éléments censés supporter la réflexion des équipes et des acteurs et actrices de la communauté éducative.

Il convient de préciser que les pratiques et les interventions répertoriées dans le cadre de cette recherche n'ont pas fait l'objet d'une recension systématique parmi les outils ou dispositifs existant par ailleurs. Le site « Non au harcèlement[11] » du Ministère de l'éducation Nationale (MEN) est clair et propose déjà de nombreuses ressources, y compris un guide pour lutter contre le cyberharcèlement entre élèves élaboré en partenariat avec les associations *e-Enfance* et *Net écoute*, et *Facebook*[11]. Malgré tout, nous faisons le constat qu'aucune ressource ne se positionne quant au cybersexisme ou même aux violences à caractère sexiste et sexuel. Cette lacune méritera d'être comblée à l'avenir.

11 http://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/

12 http://media.education.gouv.fr/file/09_septembre/58/6/guide-cyberharcelement_190586.pdf

1. Les pratiques de prévention et de prise en charge des cyberviolences à caractère sexiste et sexuel identifiées : ce qu'en disent les acteurs et les actrices

Les pratiques que nous exposons ci-après proviennent des propos recueillis au cours de la phase qualitative de l'étude, auprès des personnels scolaires, parfois auprès des élèves victimes d'épisodes de cybersexisme, qui nous ont fait part des pratiques dont ils avaient entendu parler, ou à la mise en place desquelles ils avaient collaboré, au sein de leur établissement.

Nous constatons d'abord qu'il n'existe pas à ce jour de ligne directrice suivie par l'ensemble des acteurs et actrices quand vient le temps de mettre en place des initiatives de prévention des risques dans les usages numériques, de sensibilisation à l'égalité femmes-hommes, ou lorsqu'il s'agit d'intervenir quand émerge un épisode de cybersexisme. Ceci dit, dans tous les établissements concernés, les interlocuteurs ont rapporté que des initiatives concernant de près ou de loin le sexisme ou les cyberviolences avaient été mises en place lors des mois ou des années précédant l'enquête. Ces actions de prévention visent tantôt l'adoption de comportements numériques respectant des règles de sécurité, tantôt (beaucoup plus rarement) l'égalité filles-garçons, mais ne s'inscrivent jamais, d'après nos relevés, au carrefour de ces deux préoccupations.

DES ACTIONS CIBLANT EXCLUSIVEMENT UN OBJECTIF :

LES DANGERS D'INTERNET

Les personnels ont tous évoqué qu'une interdiction du portable était en vigueur dans leur établissement, interdiction modulée en fonction des règlements : interdiction d'apporter le portable à l'école, interdiction de l'allumer ou d'y toucher, interdiction limitée à certains endroits, etc. Les personnels se positionnent différemment face au règlement de leur établissement : certain-e-s souhaitent qu'il soit strict et que les sanctions liées à l'usage des portables soient plus sévères, alors que d'autres plaident pour davantage de flexibilité, qu'il s'agisse de permettre leur consultation dans des endroits spécifiques ou d'explorer les possibilités pédagogiques liées aux outils numériques en question.

> *« Il y a de la prévention sur les dangers d'Internet. C'est plus axé sur les réseaux sociaux, puisqu'ils ont tous un Facebook au moins, avec les dangers que l'on peut trouver sur ces réseaux-là. Pendant deux heures, les élèves étaient accrochés aux paroles de l'intervenant et un peu étonnés de ce qu'il pouvait dire. L'intervenant donnait l'exemple d'une jeune fille qui, à 17 ans, s'était photographiée dans des tenues très légères. Il disait que, dix ans plus tard, un employeur qui cherche sur Internet, il va retrouver ces photos. On était là-dessus et sur les gens qui peuvent accepter des amis sur Facebook, des personnes qu'ils ne connaissent pas dans la vraie vie : cela peut comporter des dangers. »*
>
> ***(CPE, établissement J)***

LES VIOLENCES FAITES AUX FEMMES :

> *« On a un programme sur les violences faites aux femmes. Il est évident qu'il y a un problème de sexisme. Il y a une priorisation des interventions et c'est quelque chose de prioritaire dans notre établissement. Je ne sais pas si la partie numérique a été abordée dedans. »*
>
> ***(CPE, établissement M)***

En d'autres termes, si des épisodes de cyberviolences ciblant distinctement les filles des garçons ont été évoqués dans un bon nombre d'établissements, le cybersexisme est rarement identifié comme une préoccupation majeure par les acteurs et actrices interrogé-e-s. Les actions de prévention axées sur la cyberviolence semblent plus souvent abordées dans le cadre d'un atelier de formation ou d'une présentation sur l'usage des outils numériques (pour la recherche documentaire) ou sur l'adoption de pratiques de sécurité en ligne. Cette entrée en matière sur les « dangers d'Internet » nous paraît problématique d'au moins deux façons. D'une part, en dépit des précautions que rapportent prendre certains personnels scolaires, elle encourage une certaine diabolisation des outils numériques, ce qui risque de générer l'opposition de certains élèves auxquels sont pourtant destinées ces actions. D'autre part, puisqu'elles portent sur le lien entre un individu et ses outils numériques, ces formations évacuent de la conversation les relations interpersonnelles et contribuent à la faible visibilité des cyberviolences – pourtant de nature hautement sociale – et du cybersexisme en particulier.

DES ACTIONS DE PRÉVENTION :

Certaines pratiques de prévention du quotidien ont en commun de se déployer informellement, que ce soit dans la salle de classe ou lors d'échanges en période de vie scolaire.

> *« La prévention, on la fait tous les jours quand on voit les gamins : « Attention à l'utilisation de Facebook » et tout. C'est un discours répétitif, mais on n'a pas encore, par exemple, d'intervenant-e-s extérieurs qui pourraient venir avec un diaporama en expliquant les dangers d'Internet. Cela pourrait être pas mal, surtout pour nos élèves de 6e ou de 5e. Faire vraiment une grosse prévention sur les jeunes. »*
>
> ***(CPE, établissement E)***

Ces pratiques présentent l'avantage de ne pas confiner les efforts de prévention à des moments précis dans l'année, mais leurs effets seraient à accentuer pour une meilleure diffusion auprès de tous et toutes, élèves et adultes de la communauté éducative.

> *« Il aurait fallu que ce soit plus réfléchi à l'échelle de l'établissement, pour organiser ça mieux et soutenir les élèves. Le fait que ça passe par les élèves, moi ça me plaît bien. Je trouve que le message passe mieux quand c'est entre eux. Les questions ne se posent pas de la même façon. Il y a quand même un relais qui nous revenait à nous, adultes, et qui n'a pas pu être fait. Je pense que ça manque. Sur les 3e, il y en a qui vont dire : "Oui, c'est vrai, ils ont fait ça", et il y en a qui vont dire : "Ah bon ? On a fait ça l'année dernière ?". »*
>
> ***(CPE, établissement A)***

DES ACTIONS VARIÉES ET VARIABLES :

D'autres pratiques sont organisées en actions de prévention qui prennent différentes formes (formation

volontaire de délégué-e-s de classe, formation obligatoire des personnels, informations aux familles, formation d'élèves dans l'école ou hors de l'école, etc.) et mettent en scène différents interlocuteurs et interlocutrices (représentant-e-s d'associations, infirmier/ères, professeur-e-s principaux, professeur-e-s documentalistes, élèves délégué-e-s, commissaires ou policiers/ères, etc.). Les nombreux exemples discutés en entretien témoignent certes du caractère décousu des initiatives développées, mais également de la pluralité des mécanismes de prise en charge de cette problématique. En voici quelques-uns :

« C'était auprès de délégué-e-s de classe de plusieurs établissements. Pour nous, ça ne représentait que quatre élèves. On a ensuite eu des séances avec tous les délégué-e-s du niveau de 4e et ils étaient le relais de ce qu'ils avaient vu. Et puis, après, c'était comment relayer ça aux élèves ? Comment les sensibiliser ? »

(CPE, établissement A)

« C'était un animateur du Bureau d'information jeunesse de la commune qui se déplaçait pour une classe. Il projetait un tableau et chaque élève devait placer des statuts trouvés sur Facebook entre "public" et "privé". Ça a créé un débat : est-ce que vous êtes d'accord ou non ? »

(Infirmière, établissement K)

« C'est le Commissaire qui est venu sur tout ce qui était danger Facebook, réseaux sociaux, etc. C'était quelque chose d'assez frontal : "Je déverse ma morale et je déverse mes connaissances". Ça manquait d'échange avec les enfants. »

(Enseignant d'EPS, établissement D)

DES ACTIONS LIMITÉES :

Même si elles se veulent préventives dans leur nature, la plupart des actions ou formations mises en place présentent l'une des deux limites suivantes : elles ciblent les élèves d'un seul niveau (plutôt que la population scolaire dans son entièreté), ou elles sont élaborées de manière réactive, suite à l'émergence dans une ou plusieurs classes de problématiques spécifiques.

« Je pense qu'il devrait y avoir des actions obligatoires, au niveau national. Des actions obligatoires et à tous les niveaux. Là, on cible un niveau et on se dit : « Bon, le message est passé ». Quand il y a des soucis sur les usages numériques, c'est autant en 6e qu'en 3e, à des degrés différents et sur des choses différentes. Il devrait y avoir un-e intervenant-e qui vienne au début de chaque année faire un point sur ça. »

(Enseignant, établissement F)

« CH : Faites-vous une prévention sur les usages numériques ?

- Oui, dans certaines classes où on constate qu'il y a des problèmes, des incidents liés à ces usages. Certains s'envoient des messages, parfois, ça peut être source de conflit. On intervient, que ce soit en heure de vie de classe, en collaboration avec l'enseignant, mais aussi en faisant intervenir des personnes de l'extérieur, des spécialistes dans le domaine pour notamment éviter le cyberharcèlement. »

(CPE, établissement D)

Bien entendu, ces manières de faire sont bien intentionnées, en ce qu'elles visent à pallier les besoins les plus pressants dans un contexte où les ressources (y compris le temps) sont limitées. Ceci dit, développer des actions ciblées sur certains niveaux pour lesquels on présume d'une vulnérabilité aux cyberviolences, ou sur certaines classes où des incidents se sont effectivement concrétisés, est nécessairement lacunaire, dans la mesure où l'on sait que les cyberviolences – et spécifiquement celles à caractère sexuel et sexiste – sont souvent tues par les principaux et principales concerné-e-s.

Si beaucoup d'informations semblent circuler de manière informelle, que ce soit dans la classe ou dans les échanges ordinaires de vie scolaire, on peut aussi s'interroger sur le circuit d'information, son objectif, la validité ou la fiabilité des informations échangées. Globalement, si l'on constate que des formations et des actions sont présentes et diversifiées dans leur format, elles contribuent néanmoins en partie à maintenir invisibles les cyberviolences à caractère sexuel et sexiste au quotidien.

UNE DIVISION DU TRAVAIL ÉDUCATIF ET UNE FRAGMENTATION DES ACTIONS À VISÉE PRÉVENTIVE :

Dans les établissements, les adultes font part du manque d'espaces et de temps communs permettant de créer des interrelations professionnelles pour prendre en charge les problèmes décelés ou dont ils ou elles ont été informé-e-s. Les prises en charge sont souvent sectorisées suivant la fonction professionnelle. Les cas les plus importants sont rapportés par les infirmières et les CPE. En résultent un sentiment d'isolement verbalisé par les professionnel-le-s concerné-e-s, mais également un sentiment d'efficacité plutôt faible des actions mises en place.

« On a eu beaucoup d'actions ces dernières années. Le problème, c'est qu'on n'avait pas de Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté – enfin, il n'y avait pas de réunion. Je travaillais plutôt seule pour l'organisation des actions de prévention. Il y avait très peu de communication avec les actions des enseignants. Certains enseignants font des choses dans leur classe, mais ne me le disent pas forcément. [Quand on fait des actions], les enseignants en sont informés, mais ce n'est pas forcément repris après. »

(Infirmière, établissement K)

La plupart des efforts de coordination semblent avoir lieu dans le cadre du Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), instance en charge notamment de la prévention de la violence dans les établissements du second degré, regroupant des représentant-e-s de l'administration, des personnels enseignants, des personnels des pôles sociaux et de santé, des parents, des élèves, voire de la collectivité. D'autres types d'interventions existent sur la base de la coordination plus informelle entre plusieurs adultes :

« Il y a toute une période où on avait eu plusieurs incidents à caractère sexuel. Ça nous avait alertés. (…) On a pas mal travaillé là-dessus les années précédentes, sur la relation filles-garçons, en essayant de l'aborder au travers des différentes disciplines, pas en faisant des interventions ponctuelles. C'est un travail de tous les jours.

CH : Ça s'est fait comment, ce travail ?

- On a pris un temps pour discuter tous ensemble, et voir comment dans chaque discipline on pouvait aborder le sujet. En SVT, en français, en langue, il y avait un travail qui était fait là-dessus. Chacun proposait un axe dans sa discipline par niveau. Pour certains niveaux, on allait plus travailler sur les relations entre filles et garçons, les relations amoureuses, les relations amicales, etc. Sur d'autres, c'était plus sur la sexualité. Plus ils grandissaient, plus on entrait dans le vif du sujet. (…) Je trouve que ça s'est apaisé dans les relations filles-garçons. »

(Principale adjointe, établissement B)

Priorité #1 : Systématiser la prévention

LE PROBLÈME PEUT ÊTRE IDENTIFIÉ COMME :

Des initiatives de prévention des cyberviolences existent dans les établissements sondés, mais elles tendent à ne cibler que des groupes particuliers d'élèves, qu'ils/elles soient issus d'un niveau scolaire considéré comme vulnérable à ces violences ou d'une classe aux prises avec de tels épisodes et ne croisent pas les actions sur l'égalité filles-garçons, et inversement.

Les actions mises en place gagneraient à :

RECOMMANDATION 1 : ORGANISER, STRUCTURER, PLANIFIER, SYSTÉMATISER LES ACTIONS DE PRÉVENTION DES CYBERVIOLENCES INTÉGRANT LE CYBERSEXISME ET L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS.

Consulter et faire connaître les sites ressources sur le harcèlement, qui pourraient être amendés pour une prise en charge du cybersexisme et des cyberviolences à caractère sexuel. L'identification d'un site Internet à la fois ressources, à la fois forum pour les jeunes, à la fois outil de veille sur des indicateurs du cybersexisme (et des cyberviolences) bien identifié et labélisé serait un appui majeur, ouvert à toutes et à tous.

Former les personnels, les élèves, faire intervenir différents partenaires qui rendent possibles des points de vue différents sur les problèmes, organiser un rappel adressé à l'ensemble de la communauté éducative et des élèves, tous les ans, en adaptant le contenu selon l'âge ou le niveau scolaire.

RECOMMANDATION 2 : CRÉER LES CONDITIONS D'UNE RÉFLEXION COLLECTIVE SUR LE CYBERSEXISME (ÉLÈVES/ADULTES).

Les fruits de ce travail sont intégrés au règlement intérieur qui légitimera les rappels quotidiens plus informels dont doivent pouvoir se saisir tous les acteurs et actrices de la communauté éducative. Cette réflexion pourrait prendre des formes diverses, par exemple : des débats entre élèves, entre élèves et adultes, avec ou sans médiateur-rice ; des messages qui passent par divers canaux y compris les portables des élèves, le site de l'établissement, les courriels des parents, des enseignant-e-s. La créativité des équipes permettra de développer les formes pédagogiques pour rendre cette recommandation fructueuse.

RECOMMANDATION 3 : PRÉVOIR DES ACTIONS CONCRÈTES ET VISIBLES POUR ACCOMPAGNER LES ÉPISODES DE FAITS DE VIOLENCES QUI ONT ÉTÉ DÉCLARÉS OU REPÉRÉS DANS UN ÉTABLISSEMENT.

Le but est de faire décrire les faits, de faire émerger leur dimension sexiste, d'identifier les préjudices établis et les actions de prise en charge et d'accompagnement des acteurs et actrices impliqué-e-s dans les situations (agresseurs/agresseuses et victimes). Les élèves doivent pouvoir comprendre, mesurer ce qui a été accompli par tous les protagonistes et les conséquences pour chacun-e d'eux/elles dans le cadre scolaire et dans la vie personnelle. Intervenir auprès de la classe concernée en impliquant et en informant, non seulement les élèves, mais aussi les enseignant-e-s de la classe et les parents.

Le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté peut être mandaté pour développer des actions de prévention coordonnées.

2. Cyberviolences à caractère sexiste et sexuel : détecter des signaux ténus pour engager la prise en charge

La présente recherche a démontré que les cyberviolences notamment à caractère sexiste ou sexuel étaient largement sous-identifiées par les adultes des établissements scolaires. Ainsi, il n'est pas rare que des adultes rencontré-e-s par l'équipe de recherche dans le cadre d'entretiens individuels déclarent n'avoir eu connaissance d'aucun cyber-incident dans l'établissement, alors que des entretiens menés quelques jours ou semaines plus tard avec des collègues et des élèves avec lesquels ils ou elles travaillent en proximité mettent au jour l'existence de plusieurs épisodes distincts de violence en ligne. Peu d'éléments convergent entre ce que les adultes et les jeunes rapportent : sans grande surprise, ce ne sont pas les mêmes faits qui sont relatés. Cette absence de coïncidence laisse supposer que le phénomène reste le plus souvent invisible pour la communauté éducative alors qu'il a un fort impact du côté des élèves selon lesquels : « Tout le monde le sait ».

Il s'agit d'un constat cohérent avec la littérature : la recherche a en effet clairement établi qu'une proportion significative des violences entre élèves perpétrées dans l'établissement scolaire (donc en présentiel) adviennent dans des lieux (ex : toilettes, couloirs, proximité de l'établissement) et à des moments (ex : périodes inter-classes, déjeuner) susceptibles d'échapper à la surveillance des adultes (Debarbieux, Moignard et Hamchaoui, 2013 ; Chamberland et ***al.***, 2010 ; Astor, Meyer et Pitner, 2001). Les cyberviolences à caractère sexiste ou sexuel ne font pas exception à la règle. L'anonymat que confère le cyberespace (Elliott, 2015) ajoute même une invisibilité supplémentaire, ainsi que la banalisation du sexisme ordinaire.

CARACTÉRISER LES SIGNAUX TÉNUS POUR MIEUX LES REPÉRER :

Il existe donc un véritable enjeu lié à l'identification des cyberviolences à caractère sexiste ou sexuel, dont les signaux sont nécessairement peu nombreux et ténus par nature. A partir des résultats de l'enquête et de notre compréhension du phénomène, nous proposons d'isoler et de qualifier **trois effets caractéristiques des cyberviolences à caractère sexiste ou sexuel** de manière imagée afin d'en retenir les principaux traits plus aisément.

L'EFFET ICEBERG : cet effet semble caractéristique des cyberviolences en général, mais davantage du cybersexisme, ce phénomène souffrant d'une double invisibilité (cyberespace et sexisme et notamment les contraintes liées aux rôles de genre du système de genre), nous en ignorons donc la plus grande part alors que l'impact sur chacun-e est permanent, parfois brutal.

L'EFFET GOUTTE D'EAU : peu saisissable car composé d'indices peu perceptibles, ponctuels, d'ampleur variable, cet effet caractérise la nécessité de saisir, dans l'instant, au vol, certains signaux faibles ou isolés.

L'EFFET TSUNAMI (OU EFFET *SPLASH*) : provenant des mouvements violents invisibles car souterrains, cet effet qualifie les conséquences de grandes ampleurs qui peuvent jaillir violemment à la surface de manière brutale, produisant des « éclaboussures » de fortes densités. L'agitation semble soudaine, sans prélude. D'un seul coup, il se passe quelque chose de très grave, de forte ampleur, de violent, pouvant impliquer des individus en duel face-à-face ou en attroupé-e-s en nombre plus conséquent.

L'enjeu de repérage est double pour le cybersexisme, dans la mesure où l'identification des signaux ténus nécessite de plus de comprendre en quoi et comment ces violences s'inscrivent dans le système de genre. En effet, les cyberviolences sexistes révèlent les positions sociales différenciées selon le sexe ou le genre des élèves et la hiérarchisation de ces positions. Dans ce sens, elles mettent une focale sur les violences que subissent les élèves « hors normes », qui transgressent volontairement ou non les normes de genre et qui sont rappelés à l'ordre (de genre) par leurs pairs. Elles donnent l'occasion de questionner le sexisme ordinaire et les faits de violence sexiste et sexuelle que subissent notamment les filles. Elles mettent aussi une focale sur la banalisation d'un phénomène de socialisation genrée adolescente

qui potentiellement pourrait conduire à l'éviction de (certaines) jeunes filles du cyberespace par les stratégies d'auto-contrôle ou de contrôle social.

Les faits récurrents comme les moqueries ou les menaces peuvent apparaître secondaires aux yeux des adultes, alors qu'elles revêtent un caractère d'urgence et une déstabilisation à fort impact pour les jeunes. Les phénomènes sont le plus souvent banalisés par les adultes, car non perçus comme des violences, mais souvent comme des amusements, minimisés car les conséquences ne sont pas perçues comme réelles, pouvant être rapidement résolus puisqu'il suffirait de se retirer des réseaux sociaux, de fermer son compte, d'éteindre son téléphone pour y mettre fin (Latourès, in Délégation aux droits des femmes de l'assemblée nationale, 2015: 172).

Les signaux permettant l'identification d'incidents ayant pris leur origine ou s'étant amplifiés dans le cyberespace apparaissent donc ténus et sont difficiles à cerner pour un œil non averti. De l'aveu des personnels comme des jeunes, les élèves victimes de violences en ligne vont rarement être porté-e-s à se confier à un adulte de l'établissement, particulièrement lorsque ces violences sont à caractère sexuel (cf. chapitre 2). Les adultes attribuent cela au désir des élèves de se débrouiller seul-e-s ou au fait qu'ils ne constituent pas les interlocuteurs-rices privilégiés des élèves pour ce type de confidences relevant de la « vraie vie » (entendu comme désignant la vie à l'extérieur de l'établissement, ou comme constituant leurs préoccupations véritables). Les élèves, eux, rapportent ne pas se confier spontanément aux adultes en raison d'une peur du jugement, d'une crainte des répercussions négatives, d'une incapacité à partager avec des adultes qui ne sont pas leurs proches pour ce qui relève de l'intime : la sexualité. Les élèves considèrent également que les adultes ne comprendront pas : « C'est plutôt un truc pour les jeunes. Ils ne vont pas comprendre ce qu'on raconte et ce qu'on ressent » ou ne pourront rien faire pour mettre un terme aux violences : « Si je le dis à la CPE, elle ne va rien faire. Elle va dire : « supprime », c'est tout ».

Ceci dit, la principale récrimination qu'ils adressent aux adultes concerne leur rapidité à rompre le lien de confiance lorsqu'ils croient se confier à eux sous le couvert de la confidentialité :

> *CH : « À quel adulte vous iriez en parler ?*
>
> [*Plusieurs élèves : « Aucun! » « À personne! »*]
>
> *Sid : Par exemple, il y a un type qui s'est fait tabasser. Ils l'ont soigné, mais des profs en parlent, on en parle dans la vie scolaire et tout ça. On ne va jamais rien dire aux surveillants ou à la CPE.*
>
> *CH : Ça te dérange que les adultes en parlent entre eux ?*
>
> *Lévy : Oui ! Si on dit n'importe quel truc à un adulte, après, c'est tous les adultes qui le sauront.*
>
> *CH : Ils ne vont pas vous protéger ?*
>
> *Daniel : Si, mais ils vont le dire à tous les autres.*
>
> *Didier : Genre, une personne de notre classe voulait prouver que c'était une tête. Il y a quelqu'un du 18e qui voulait se battre avec lui, mais il était confiant. Ils se battent et c'est l'autre qui gagne.*
>
> *Sid : Il y a quelqu'un qui a filmé.*
>
> *Daniel : Après,* [*les adultes*] *se sont montrés la vidéo entre eux. »*
>
> **(Élèves de 3e)**

Dans cet extrait, les élèves reprochent aux adultes impliqué-e-s dans deux incidents d'avoir non seulement rompu la confidentialité de ce qui était considéré comme du domaine de l'intime, ne relevant pas de la vie dans l'établissement, mais également d'avoir participé aux dits incidents en alimentant la dynamique de diffusion de la vidéo qui posait (en partie) problème en premier lieu. Ceci dit, malgré toutes les appréhensions verbalisées, il semble que les élèves finissent par solliciter le soutien d'un-e adulte du milieu scolaire ou familial, lorsque la situation dans laquelle ils sont impliqués se dégrade.

En l'absence de signalement de la part de l'élève victime, il arrive que ce soit des personnes proches de cet élève, comme les parents ou les ami-e-s, qui viennent solliciter les personnels scolaires. Cela peut être le cas quand la victime elle-même n'est pas informée des situations la concernant (par exemple, n'ayant pas eu connaissance qu'une page Facebook était créée pour l'insulter) ou ne vient pas chercher de l'aide par elle-même, générant l'inquiétude de ses ami-e-s.

> *« On a des copains ou des copines qui viennent nous avertir de la détresse de leur copain ou copine. Souvent, ils font le lien en disant : « On avait eu une séance où vous nous aviez expliqué ce que c'était le harcèlement. Je crois que mon copain ou ma copine le subit ». Et ils viennent demander de l'aide. »*
>
> ***(Infirmière, établissement F)***

REPÉRER LES SIGNAUX TÉNUS :

Les épisodes de cyberviolence se donnent à voir aux adultes par le biais d'autres types de signaux. Il peut s'agir du changement de comportement d'un-e ou de plusieurs élèves, de tensions perceptibles dans l'établissement, de mouvements de groupe dans les couloirs, d'exclusions ou de mises à l'écart d'élèves, etc. Les extraits suivants montrent la pluralité et la diversité de ces signaux :

> *« C'est justement le harcèlement dont [cette jeune fille] était l'objet qui a fait que la CPE du niveau s'est alertée. En creusant un petit peu, elle a su rapidement, par les camarades de la gamine, qu'elle avait posté des photos suggestives sur les réseaux, qu'elle y avait été plus ou moins poussée par son petit ami. Mais ça, ça prend énormément de temps. »*
>
> **(Principale, établissement A)**

« Ce n'est pas l'élève qui est venu me voir, c'est l'enseignant qui avait remarqué qu'il était seul, à l'écart et mal. »

(CPE, établissement B)

« Cela peut démarrer sur une rumeur sur les réseaux sociaux, puis des insultes. Il y a une des personnes qui va venir à l'infirmerie exprimer son malaise, [comme] une perte de sommeil, d'appétit ou une baisse des résultats scolaires. Nous, on est vigilants et on va se demander ce qui se passe. (…) On vit avec les élèves, on les connaît, donc on va voir s'ils ne sont pas souriants, si ça ne va pas. »

(Infirmière, établissement E)

« Ça se voyait tout de suite dans la cour qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas, qu'ils préparaient quelque chose. C'est un assistant d'éducation qui m'a dit : « Madame, je crois qu'il y a quelque chose qui se trame. Alicia, elle parle fort et elle dit qu'elle va casser la figure à quelqu'un ». À ce moment-là, je l'ai reçue et elle m'avait dit très honnêtement : « Oui, c'est vrai, parce qu'elle a publié quelque chose sur moi ». C'est là qu'on voit l'importance d'avoir des assistants d'éducation compétents et à l'écoute. Dès qu'ils voient quelque chose qui leur paraît étrange ou qui sort de la normalité, ils m'en font part. »

(CPE, établissement H)

« Quand on voit qu'il y a des foules qui arrivent, des masses, on essaye de voir un peu ce qui se passe. Quand on voit qu'il y a un regroupement, généralement, c'est que ça ne sent pas très bon. »

(Surveillante, établissement M)

L'identification de ces signaux ténus est tributaire de la bonne connaissance qu'ont les différent-e-s intervenant-e-s de leurs élèves individuellement, mais également des dynamiques et des relations entre professionnel-le-s. Dans ce sens, le développement d'occasions collectives des adultes de rencontre pour croiser les regards permettant de recouper les différents signaux et décider d'une intervention coordonnée collectivement, mérite d'être réfléchi.

Priorité # 2 : Diagnostiquer, détecter

LE PROBLÈME PEUT ÊTRE IDENTIFIÉ COMME :

Les signaux des cyberviolences et, plus encore, ceux du cybersexisme, sont difficiles à percevoir et parfois à interpréter. Ils sont ténus, volatiles, épars.

Les actions mises en place gagneraient à :

RECOMMANDATION 4 : ENCOURAGER L'AUTODIAGNOSTIC PAR LES ÉTABLISSEMENTS COMME DANS LE CAS DU HARCÈLEMENT ET DU CLIMAT SCOLAIRE.

Donner mission à un-e ou des adultes de l'établissement (surveillant-e, ou médiateur/médiatrice) d'opérer une vigilance spécifique et continue sur les cyberviolences.

RECOMMANDATION 5 : SE DOTER D'UNE GRILLE DE REPÉRAGE FACILE D'ACCÈS À LAQUELLE LES PERSONNELS, LES FAMILLES ET LES ÉLÈVES PEUVENT RECOURIR.

Cette grille se déclinerait en deux volets : un volet sur la détection et le signalement, un volet sur la prise en charge et l'accompagnement.

Priorité # 3 : Qualifier, prendre en charge

LE PROBLÈME PEUT ÊTRE IDENTIFIÉ COMME :

Les signaux ténus qui caractérisent les cyberviolences dont le cybersexisme peuvent être détectés par diverses personnes de la communauté éducative, incluant les élèves eux-mêmes. Cette dispersion ne facilite pas la concertation des professionnel-le-s afin d'étudier collectivement les faits et de décider, collectivement et de manière éclairée, des procédures de prise en charge.

Collectivement, dans les établissements, il serait favorable de :

RECOMMANDATION 6 : FORMER LES PROFESSIONNEL-LE-S À IDENTIFIER LES SIGNAUX

Comme le suggère le protocole de traitement des situations de harcèlement téléchargeable sur le site « Non au harcèlement ». Cependant, il reste à travailler à des outils de repérage spécifiques aux cyberviolences et au cybersexisme.

RECOMMANDATION 7 : PROMOUVOIR DES ESPACES DE DISCUSSION ENTRE LES DIFFÉRENTS PERSONNELS SPÉCIFIQUEMENT DÉDIÉS À CES QUESTIONS

Ces rencontres régulières ne devraient pas se limiter à la résolution de situations problématiques, mais devraient permettre le temps de la réflexion, de la prise en considération des évolutions permanentes et caractéristiques du phénomène (évolution des outils numériques commerciaux et des pratiques qui en découlent).

RECOMMANDATION 8 : IDENTIFIER UN PROTOCOLE DE PRISE EN CHARGE ET D'ACCOMPAGNEMENT NON SEXISTE.

Ce protocole doit être adapté aux situations de cyber-violences à caractère sexiste et sexuel et doit inclure une procédure à utiliser par les interlocuteurs-rices lors de la prise en charge des victimes par les professionnel-le-s. Mener un entretien auprès des victimes et de leur famille n'est pas toujours aisé et, malgré les intentions louables de la prise en charge, certaines questions ou évocations peuvent s'orienter vers une culpabilisation des filles victimes pour leurs actions (envoi de photos dénudées, par ex.) et ce faisant renforçant la norme sexiste et stigmatisant leur comportement amoureux ou sexuel selon un mécanisme inversant la culpabilité, puisque la jeune fille n'est pas « capable » du contrôle de son apparence, de ses comportements sexuels, de la résistance et du contrôle du désir masculin. Ce protocole devra également prévoir des mécanismes de sanction en direction du ou des agresseur-e-s.

3. Impliquer tou-te-s les élèves

Ne pas impliquer tou-te-s les élèves pourrait s'avérer infructueux. En effet, chacun-e contribuant à maintenir le système de genre selon son rôle, sa place, toute action sur un groupe ou une catégorie d'élèves semble vouée à une faible efficacité si l'ambition collective est celle de la transformation des rapports sociaux et des relations entre les jeunes dans lesquels s'inscrit le cybersexisme. Evidemment, le temps, les espaces, les ressources et les moyens seront considérés – certainement à juste titre – comme fortement limitatifs de ces ambitions. Toutefois, des solutions peu onéreuses et simples peuvent être imaginées dans le cadre d'une dynamique collective.

Dans certains établissements les jeunes et/ou les adultes nous ont fait part de dispositifs ou de ressources collectivement identifiées comme positives et que l'on peut citer à titre d'illustration, sans ambition d'exhaustivité :

/ la médiation des conflits par des adultes à l'intérieur de l'établissement (mais ne relevant pas directement du personnel de l'établissement) ; cela ne concernera pas les faits de violences qui relèvent d'un autre périmètre et d'autres actions mais pourra être utile en matière de prévention ;

/ la médiation par les pairs : technique qui implique de revenir sur les faits objectivables et de travailler sur le ressenti des différents protagonistes ; cela ne concernera pas les faits de violences pour lesquels la médiation n'est pas adaptée car elle met au même niveau victimes et agresseur-e-s.

/ le dispositif pédagogique responsabilisant les jeunes, comme le conseil coopératif, dont les fruits amenant à la clarté d'expression d'une pensée réfléchie et critique ;

/ les dispositifs de type « ambassadeurs et ambassadrices contre le harcèlement » ont été mis en place à l'initiative du Ministère de l'Éducation nationale. Cependant ces dispositifs peuvent mettre les élèves dans une situation de responsabilité parfois trop importante au détriment des adultes. Repenser le dispositif dans le cadre d'un partenariat jeunes/adultes pourrait être avantageux.

FAVORISER L'EXPRESSION COLLECTIVE :

Les entretiens collectifs ont été bien perçus par les élèves, qui ont pu considérer favorablement l'occasion de s'exprimer sur des sujets qui les concernent pleinement, sans crainte du jugement ou de la rupture de confidentialité. On peut donc estimer que faire appel aux pairs ou à des adultes extérieurs à l'établissement pallie certaines des appréhensions formulées lors des entretiens par les élèves.

Lors des entretiens individuels, les jeunes ont montré être prêt-e-s à s'impliquer pour peu qu'on leur en donne l'occasion ou la place. Le CESC peut sans doute servir de lieu de coordination et d'engagement pour ces jeunes, mais d'autres espaces sont par ailleurs investis ou à imaginer.

CERTAINS JEUNES SONT PRÊT-E-S À S'ENGAGER :

Les propositions d'engagement sont variées, mais montrent que les jeunes sont aussi engagés à titre individuel dans des actions pour l'égalité des sexes et des sexualités.

> *« Quand je joue en ligne, les filles qui jouent se font insulter, rabaisser. Quand on voit qu'il y a des gens qui en profitent de l'anonymat pour déverser leur haine, ça me met en colère. Je me dis que ça n'a pas lieu d'être parce qu'on est là pour s'amuser. Avec les autres joueurs de l'équipe, on fait en sorte qu'il soit banni et on console la fille qui s'est fait insulter. Quand je fais ça, je me sens juste fier. »*
>
> ***(Djibril, élève de 3ème)***

Les premiers élèves à qui l'établissement tend à confier certaines missions d'intervention à destination des pairs sont les délégué-e-s de classe. Cependant ceux-ci et celles-ci peuvent s'engager de manière variable dans leur fonction.

> *« CH : Les délégué-e-s pourraient parler de ces questions-là ou ce serait difficile de parler de ça ?*

- Ça dépend de quel âge. Non, poser des questions, les délégué-e-s, je ne pense pas. Ce serait trop… comment dire ? Trop intimidant. Peut-être qu'ils sont trop immatures et qu'ils vont commencer à rigoler sur ces questions-là. Par exemple, les jeunes des collèges, qui sont immatures, ils vont commencer à rigoler en posant des questions. »

(Emmanuel, élève de 2nde)

« Peut-on envisager de ne pas cibler les jeunes à partir d'une fonction ou d'une spécificité, mais plutôt de faire en sorte qu'ils puissent tous et toutes s'engager dans une écoute bienveillante et collaborative ?

CH : On peut se dire qu'un jeune parlera plus facilement à un autre jeune des problèmes qu'il va rencontrer ?

- Oui. Un jeune qui va parler avec un autre jeune, c'est encore plus simple.

CH : Vous disiez que vous aviez une bonne écoute. Les gens auraient confiance en vous, pour venir vous dire : "Là, j'ai un gros problème. Qu'est-ce que je fais ?". Ou peut-être que vous n'avez pas envie d'entendre ça…

- Si, si, j'ai envie d'entendre.

CH : Vous accepteriez, je veux dire ?

- Oui, j'accepterais, bien entendu. J'essaierais d'en parler avec lui et de trouver une solution. »

(Emmanuel, élève de 2nde)

Il est aussi possible de recourir à des témoignages indirects, par des pairs qui acceptent de s'engager dans une situation de restitution de l'expérience encadrée par des professionnel-le-s de l'établissement. L'anonymat devra cependant être respecté afin de ne pas mettre en danger la ou les victimes :

« J'aimerais dire à toutes ces jeunes filles qui ont déjà fait des photos – je sais qu'il y en a beaucoup, je connais moi-même des personnes qui en ont fait – d'aller en parler à un adulte, même à la famille. Parfois on se dit : "Je voudrais que mes parents ne soient jamais au courant". Moi, quand ma mère a été au courant, je me suis dit : "C'est bon, ça va s'arrêter". J'étais vraiment soulagée. (…) Si c'était à refaire, le premier jour où j'aurais fait la photo, je serais partie [en parler]. Je n'aurais pas traîné. »

(Livia, élève de 4ème)

Priorité # 4 : Intégrer les élèves dans les dispositifs de prévention et de détection du cybersexisme

LE PROBLÈME PEUT ÊTRE IDENTIFIÉ COMME :

Ce phénomène implique tou-te-s les jeunes, à de rares exceptions près. Ils peuvent être partie prenante de la réflexion collective, particulièrement dans la mesure où certain-e-s ont déjà des positions citoyennes pour l'égalité filles-garçons. Les pairs peuvent en tirer bénéfice.

Les réflexions dans les établissements gagneraient à :

RECOMMANDATION 9 : PERMETTRE AUX JEUNES DE JOUER UN RÔLE DANS LES ACTIONS DE PRÉVENTION, TOUT EN ASSURANT LEUR COORDINATION PAR UN-E ADULTE

La prévention ou le repérage par ou avec les pairs permettrait d'ériger un périmètre de vigilance et de rappel aux règles citoyennes plus étendu, actif à tout moment.

RECOMMANDATION 10 : ENCOURAGER LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCOUTE PAR LES PAIRS

Valoriser le soutien amical et le conseil, pour affronter le sexisme ordinaire (rumeurs, moqueries, chantage) et y réagir dans une perspective positive.

RECOMMANDATION 11 : ENCOURAGER LES DÉBATS DE CLASSE SUR LES QUESTIONS D'ÉGALITÉ, DE POSITIONS SOCIALES, DE RÔLES SOCIAUX, DE COMPORTEMENTS GENRÉS

Dans le cas des cyberviolences et du cybersexisme, permettre à chacun-e de prendre connaissance de ce qu'éprouve l'autre, dans la position de victime, mais aussi dans la position de témoin, d'agresseur/agresseuse.

4. Impliquer les élèves dans une réflexion sur le cyberespace, les outils du numérique, et l'égalité des sexes et des sexualités

Les données issues de l'enquête ne permettent pas de conclure à une accentuation des cyberviolences du fait de la multiplication des outils du numérique ou des pratiques que les jeunes ont de ces outils. S'ils en constituent un média, ils n'en composent pas une condition puisque les mécanismes à l'œuvre dans les cyberviolences sont également ceux qui fonctionnent dans l'espace présentiel.

Les compétences digitales des jeunes sont à nuancer : les élèves déclarent des compétences techniques sur les outils numériques que les adultes ne leur reconnaissent pas toujours. Par opposition, peu se targuent de compétences liées à la sécurité, sauf peut-être parmi les plus âgé-e-s.

> *« J'essaye toujours de jouer la carte de la sécurité, d'avoir un peu les conséquences…*
>
> *CH : Depuis que vous êtes plus jeune ou ça s'est construit petit à petit ?*
>
> *- Ça s'est construit… Au début, j'ai juste ajouté mes amis. Je n'ai pas mis de photo, pas fait de publication. Au bout d'un an, j'ai commencé à mettre une photo de profil. L'an dernier, quand j'étais au lycée, il y a une personne d'une association qui est venue et qui parlait de sécuriser sur Internet. Moi, je savais un peu globalement, mais à l'époque, je m'en fichais pas mal… À partir de là, j'ai pensé qu'il fallait peut-être un peu plus jouer la carte de la sécurité. »*
>
> ***(Emmanuel, élève de 2nde)***

Les plus jeunes, surtout, ne semblent pas toujours se poser les bonnes questions à propos de la sécurité, alors qu'ils ont un sentiment de leurs compétences plutôt positif. Ils et elles ne sont pas toujours en mesure de percevoir les conséquences de leurs actions dans le cyberespace. Par ailleurs, ils/elles ont une bonne connaissance des détournements des outils numériques (par exemple, contourner la durée limitée des photos sur Snapchat). La socialisation des jeunes se fait aussi par les outils numériques et en particulier par les réseaux sociaux : la sociabilité digitale est à prendre en compte et les jeunes sont au cœur de ces pratiques, des apprentissages informels et de leurs évolutions. Les travaux de la canadienne Balleys montrent comment les jeunes distinguent entre groupes et sous-groupes d'ami-e-s selon le type d'envoi et l'effet escompté (Balleys et Coll, 2015). Les jeunes ont aussi plus de difficultés à percevoir les enjeux de la réception des images et des données qui relèvent de compétences autres que strictement numériques.

Que change le numérique à l'école ? Il relève de la responsabilité des enseignant-e-s d'outiller les jeunes dans leurs usages de l'espace numérique (notamment aiguiser l'esprit critique, valoriser les compétences citoyennes). Les outils du numérique sont envisagés selon des objectifs vraisemblablement différents pour les enseignant-e-s et pour les jeunes. Les enseignant-e-s y trouvent réponse à des objectifs d'apprentissage et de compétences technologiques, critiques, conceptuelles, alors que les jeunes les utilisent d'abord pour des objectifs de relation, de communication, de loisir.

Priorité # 5: Promouvoir l'engagement citoyen de tous et toutes dans le cyberespace

LE PROBLÈME PEUT ÊTRE IDENTIFIÉ COMME :

A l'école, les jeunes et les adultes envisagent différemment les outils du numérique et leur attribuent des objectifs qui n'engagent pas vers les mêmes pratiques et usages. Les jeunes doivent développer des compétences psychosociales des outils du numérique que les adultes peuvent renforcer. Les enseignant-e-s sont reconnu-e-s pour leur médiation active pour l'usage d'Internet par les élèves (Blaya, 2012).

Les réflexions dans les établissements gagneraient à :

RECOMMANDATION 12 : PROMOUVOIR UN USAGE CITOYEN DES OUTILS NUMÉRIQUES

Confier au CESC l'organisation d'ateliers pour un agir citoyen, éthique, respectueux des individus et de l'égalité (des sexes, des sexualités), attentif à l'inclusion de tout-e-s et à la plus grande vulnérabilité de certain-e-s. Mettre en place les conditions d'une négociation collective de ce qui paraît consensuel et éthique pour l'écriture de règles communes par les jeunes en partenariat avec les adultes de la communauté éducative. Les recherches antérieures montrent que les jeunes ont la capacité d'écrire de nouvelles règles et de négocier ce qui leur paraît consensuel et éthique dans leur relation sexuelle (Powell, 2010).

RECOMMANDATION 13 : FAVORISER LE DIALOGUE ADULTES/JEUNES ET LA CO-ÉDUCATION.

Les jeunes ont des pratiques et des usages dont ils/elles doivent prendre conscience pour adopter des conduites citoyennes. Les adultes jugent rapidement les pratiques des jeunes comme étant délétères. Le dialogue intergénérationnel est essentiel pour que chacun-e entende ce que l'autre souhaite dire de ses propres pratiques et des effets de celles-ci sur les autres dans la classe, dans l'établissement et dans l'espace social. En dehors des établissements scolaires des forums peuvent être créés, portés par des associations partenaires.

5. Prévenir le cybersexisme et éduquer à l'égalité pour un climat scolaire positif

Le constat de la fragmentation des « éducations à » nous conduit à la proposition d'une conception plus générale et transversale de la prise en charge des relations entre les individus dans le système de genre. L'éducation critique aux médias, l'éducation aux sexualités et l'éducation à l'égalité femmes-hommes constituent différentes thématiques d'une même problématique éducative. Nous proposons donc de les prendre en charge par divers acteurs et actrices de l'éducation dans une approche systémique. L'approche systémique des cyberviolences faites aux filles et aux femmes (Violence Against Women and Girls) est défendue par la Broadband Commission de l'UNESCO.

DES « ÉDUCATIONS À » QUI SONT SOUVENT SEGMENTÉES :

« J'attends de voir, parce que le roman qui parle d'homosexualité que j'ai présenté, il y a eu un petit temps d'arrêt. Les élèves m'ont regardée avec des gros yeux. Après, j'ai deux jeunes filles qui m'ont rendu le roman hier et qui m'ont dit : « Madame, c'était trop bien ».

CH : Ce sont des sujets qu'ils n'ont pas encore beaucoup l'habitude d'aborder?

- Je pense que oui. J'ai même utilisé le terme de coming out. Ils m'ont regardée avec des grands yeux : "Mais ça veut dire quoi ?". Il a fallu que je définisse. J'essaie de réfléchir à des situations sexistes… »

(Documentaliste, établissement B)

PRÉVENIR POUR CONTRIBUER À UN CLIMAT SCOLAIRE POSITIF :

« Il y a eu un problème l'an dernier, avec une élève qui déblatérait des mensonges sur les réseaux sociaux. Elle disait des choses sur les profs, elle disait des choses sur les élèves. Ça a failli mal tourner au sein de la classe.

CH : Comment ça ?

- De manière physique, puisque les élèves avaient tous été insultés, les parents, des profs, etc. Ils ont voulu se faire justice eux-mêmes le lendemain. Il a fallu gérer la situation, calmer les parents, calmer les élèves. C'était compliqué, ça a mis une bonne semaine à se calmer. »

(Enseignant EPS, établissement D)

JEUNES ET ADULTES : DES USAGES DU NUMÉRIQUES ANTAGONISTES ?

« C'était une jeune fille qui était soumise à l'autorité d'un jeune garçon et manipulée. On a vu la petite s'enfoncer, mais on a fait quelque chose !

CH : Et à votre connaissance, il n'y a pas eu d'usages numériques dans cette relation ?

- Je ne sais pas. Ils étaient dans la même classe, donc à quoi servirait un usage du numérique ? Ce sont mes questions de naïve… [Rires]

CH : Vous me disiez que certains enseignants faisaient déposer les portables sur leur bureau avant leur cours ?

- Oui, j'ai une collègue qui le fait. Il y a des classes où c'est tout le temps.

CH : Vous avez donc affaire à des élèves...

- … Qui sont tout le temps connectés. Ils reçoivent des messages et ils y répondent. Parce que lorsqu'ils oublient d'éteindre, on entend la sonnerie. Et même leurs parents communiquent avec eux lorsqu'ils sont en cours. »

(Enseignante d'histoire, établissement E)

Priorité # 6 : Développer une prévention dans une approche intégrée des différentes questions en lien avec le cybersexisme et envisager les violences d'un point de vue systémique

LE PROBLÈME PEUT ÊTRE IDENTIFIÉ COMME :

Les objectifs d'éducation visant à faire acquérir aux jeunes des compétences psychosociales bénéfiques pour leur santé et pour le « vivre ensemble » dans l'établissement et dans la société sont sectorisés en différentes thématiques et ventilés dans différentes disciplines ou fonctions de la vie scolaire. Ces thématiques ont des relations communes entre elles et contribuent toutes à prévenir les violences, le (cyber)sexisme et les violences à caractère sexuel. Elles entrent dans la réflexion collective sur le climat scolaire au sein de chaque établissement.

Les réflexions dans les établissements gagneraient à :

RECOMMANDATION 14 : IMPLIQUER TOUS LES ACTEURS ET TOUTES LES ACTRICES DANS LA LUTTE CONTRE LE SEXISME, LE CYBERSEXISME, LES VIOLENCES À CARACTÈRE SEXUEL

Favoriser la vigilance de tout-e-s et développer les interventions formelles et informelles permanentes : le sexisme prend des formes variées et les questionnements se posent tout le temps, dans tous les espaces, dans tous les enseignements. La prise en charge attribuée par défaut à certain-e-s enseignant-e-s sur la base de leur fonction ou de leur discipline d'enseignement a montré ses limites. Le sexisme et le cybersexisme ne concernent pas que les femmes, mais bien les hommes et les femmes dans leurs relations sociales et de pouvoir. L'implication effective de tous les acteurs et toutes les actrices est favorable à la prise en charge de ces questions de manière transversale et interdisciplinaire. Les jeunes garçons s'autoriseront mieux à s'engager pour l'égalité des sexes et des sexualités si les hommes de leur établissement affichent et promeuvent ces valeurs.

RECOMMANDATION 15 : DÉVELOPPER UNE APPROCHE DE PRÉVENTION PAR LE CLIMAT SCOLAIRE

Les établissements attentifs à un climat scolaire serein trouvent des voies originales et des modalités pédagogiques actives pour prévenir les comportements sexistes.

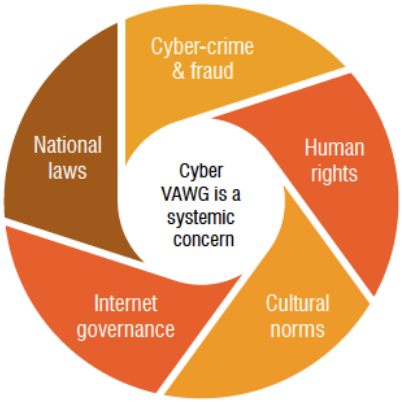


Schéma de l'approche systémique de la lutte contre les cyberviolences faites aux femmes et aux filles (Broadband Commission, 2015, page 17).

Synthèse des priorités et recommandations

Priorité # 1: Systématiser la prévention

RECOMMANDATION 1 : ORGANISER, STRUCTURER, PLANIFIER, SYSTÉMATISER LES ACTIONS DE PRÉVENTION

RECOMMANDATION 2 : CRÉER LES CONDITIONS D'UNE RÉFLEXION COLLECTIVE DONT DOIVENT POUVOIR SE SAISIR TOUS LES ACTEURS ET ACTRICES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

RECOMMANDATION 3 : PRÉVOIR DES ACTIONS CONCRÈTES ET VISIBLES POUR ACCOMPAGNER LES ÉPISODES DE CONFLIT DÉCLARÉS

Priorité # 1 : Diagnostiquer, détecter

RECOMMANDATION 4 : ENCOURAGER L'AUTODIAGNOSTIC PAR LES ÉTABLISSEMENTS COMME DANS LE CAS DU HARCÈLEMENT ET DU CLIMAT SCOLAIRE

RECOMMANDATION 5 : SE DOTER D'UNE GRILLE DE REPÉRAGE FACILE D'ACCÈS DONT PEUVENT SE SAISIR LES PERSONNELS, LES FAMILLES, LES ÉLÈVES

Priorité # 3 : Qualifier, prendre en charge

RECOMMANDATION 6 : APPRENDRE À IDENTIFIER LES SIGNAUX TÉNUS CARACTÉRISTIQUES DU CYBERSEXISME

RECOMMANDATION 7 : PROMOUVOIR DES ESPACES DE DISCUSSION ENTRE LES DIFFÉRENTS PERSONNELS SPÉCIFIQUEMENT DÉDIÉS À CES QUESTIONS

RECOMMANDATION 8 : IDENTIFIER UN PROTOCOLE DE PRISE EN CHARGE ET D'ACCOMPAGNEMENT SPÉCIFIQUE NON SEXISTE

Priorité # 4 : Intégrer les élèves dans les dispositifs de prévention et de détection du cybersexisme

RECOMMANDATION 9 : PERMETTRE AUX JEUNES DE JOUER UN RÔLE DANS LES ACTIONS DE PRÉVENTION

RECOMMANDATION 10 : ENCOURAGER LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCOUTE PAR LES PAIRS

RECOMMANDATION 11 : ENCOURAGER LES DÉBATS DE CLASSE SUR LES QUESTIONS D'ÉGALITÉ, DE POSITIONS SOCIALES, DE RÔLES SOCIAUX, DE COMPORTEMENTS GENRÉS

Priorité # 5 : Promouvoir l'engagement citoyen dans le cyberespace

RECOMMANDATION 12 : PROMOUVOIR UN USAGE CITOYEN DES OUTILS NUMÉRIQUES

RECOMMANDATION 13 : FAVORISER LE DIALOGUE ADULTES/JEUNES ET LA CO-ÉDUCATION

Priorité # 6 : Développer une prévention intégrée du cybersexisme

RECOMMANDATION 14 : IMPLIQUER TOUS LES ACTEURS ET TOUTES LES ACTRICES DANS LA LUTTE CONTRE LE SEXISME, LE CYBERSEXISME, LES VIOLENCES À CARACTÈRE SEXUEL

RECOMMANDATION 15 : DÉVELOPPER UNE APPROCHE DE PRÉVENTION PAR LE CLIMAT SCOLAIRE

GLOSSAIRE

Glossaire

CYBERESPACE	Environnement digital constituant un univers d'information et un milieu de communication, lié à l'interconnexion mondiale des ordinateurs (***cyberspace***). Dans son acception la plus fréquente, « cyberespace » est utilisé comme synonyme d'Internet (***web***).
CYBERHARCÈLEMENT	Acte agressif, intentionnel, perpétré par un individu ou un groupe d'individus au moyen de formes de communication électronique (courriels, SMS, réseaux sociaux, jeux en ligne, etc.), de façon répétée à l'encontre d'une victime. Ces actes de violences psychologiques peuvent prendre des formes variées : insultes, dénigrement, propagation de rumeurs, menaces en ligne, etc.
CYBERSEXISME	Faits qui font violence, se déploient à travers le cyberespace, contaminent l'espace présentiel ou réciproquement et qui visent à réitérer les normes de genre ciblant distinctement garçons et filles ; bref, à mettre ou à remettre chacune et chacun à la « place » qui lui est assignée dans le système de genre.
CYBERVIOLENCE	Violence qui s'exprime à travers les outils numériques, notamment via internet, les téléphones portables et les jeux vidéo. La cyberviolence peut prendre de multiples formes, qu'il s'agisse de violences ponctuelles (insultes, humiliation, intimidation, mise en ligne de photos ou vidéos intimes, etc.) ou de violences répétées relevant du harcèlement. Elle présente des spécificités liées aux médias numériques : capacité de dissémination vers un très large public, caractère incessant de l'agression, difficulté d'identifier l'auteur et d'agir une fois les messages diffusés.
DÉDIPIX (DÉDIPIC)	Pratique de dédicace par laquelle on inscrit le prénom ou le pseudonyme du destinataire (le plus souvent un garçon) sur une partie de son corps. La partie du corps est alors photographiée et diffusée sur les réseaux sociaux.
DROIT À L'OUBLI	Droit qu'ont les individus d'obtenir la suppression d'informations les concernant publiées sur Internet (droit à l'effacement) ou le déréférencement de ces informations par les moteurs de recherche (droit au déréférencement).
FACEBOOK	Réseau social qui permet à ses utilisateurs-rices de publier du contenu et d'échanger des messages. Chaque utilisateur-rice de Facebook possède une page alimentée par une photographie (photo de profil). Les personnes inscrites interagissent et partagent des informations diverses (contenu multimédia, statuts, messages, informations d'état civil, centres d'intérêts, etc.). Ils/elles ont également la possibilité de former des groupes avec d'autres utilisateurs autour d'intérêts, d'idées ou d'expériences communes.
INSTAGRAM	Application mobile qui permet à ses utilisateurs de partager des photographies et des vidéos avec leur réseau d'ami-e-s ou d'abonné-e-s. Il est également possible de configurer son profil, afin qu'il soit visible publiquement, sans qu'il n'y ait besoin d'accepter la demande d'abonnement d'un-e autre utilisateur-rice. Une fois le cliché publié, il peut être aimé ou commenté.
PORNO-VENGEANCE (vengeance intime à caractère pornographique)	Photographies ou vidéos à caractère explicitement sexuel publiées ou partagées sur Internet sans le consentement de la personne concernée. Publié par un ou une ex-partenaire, ce contenu a pour vocation première d'humilier la personne concernée, à des fins de vengeance, souvent après une rupture (***revenge porn***).
SMS	Acronyme (***short message service***) désignant un court message envoyé sur un téléphone portable. Egalement appelé texto.
SCREENER	Action de faire une capture d'écran (***screenshot***), c'est-à-dire de saisir le contenu affiché à un moment précis sur un écran d'ordinateur ou de téléphone portable.
SEXTING / SEXTO	Envoi de messages à caractère sexuel par texto. Lorsqu'il est non consenti, le sexting (contraction formée de « sexe » et de « texting ») est une cyberviolence. Le sexting est également appelé sextage (Québec) ou textopornographie (France).

SLUT-SHAMING	Attitudes individuelles et collectives visant à blâmer les filles dont la tenue, le comportement sexuel, le maquillage ou l'allure générale ne correspondraient pas aux normes dominantes dans un groupe de jeunes. Le concept a été traduit par « intimidation des salopes » ou « couvrir de honte les salopes », mais ces traductions demeurent peu utilisées.
SNAPCHAT	Application mobile de partage de photos, vidéos et messages. La particularité de cette application est l'existence d'une limite de temps de visualisation du média ou du texte envoyé à ses destinataires. Chaque photographie, vidéo ou message n'est visible que durant une période de temps allant d'une à dix secondes ; le contenu cesse ensuite d'être disponible à la visualisation. Il est cependant aisé pour les utilisateurs d'en faire une capture d'écran.
TWITTER	Réseau social permettant à ses utilisateurs-rices de partager de brefs messages (140 caractères maximum), appelés tweets. Les messages sont publics (sauf pour les utilisateurs-rices ayant configuré leur profil pour qu'il soit privé), mais n'apparaissent sur la page d'accueil d'une personne que lorsqu'elle suit (***follow***) une autre personne.
VIDÉOLYNCHAGE	Action de filmer ou de photographier l'agression physique d'une personne à l'aide d'un téléphone portable, et d'en diffuser ensuite les images via les outils numériques (***happy slapping***).

BIBLIOGRAPHIE

/ Astor, R.A., H.A. Meyer et R.O. Pitner (2001). Elementary and Middle School Students' Perceptions of Violence-Prone School Subcontexts. *The Elementary School Journal, 101*(5), 511-528.

/ Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*. Paris : PUF.

/ Balleys, C. et S. Coll (2015). La mise en scène de la vie privée en ligne par les adolescents. *RESET* [En ligne], 4. URL : http://reset.revues.org/547

/ Bauman, S., D. Cross et J. Walker (Dir.). (2012). Principles of cyberbullyig research : definitions, measures and methodology. New York, NY: Routledge.

/ Bastien Charlebois, J. (2009). « Insultes ou simples expressions ? Les déclinaisons de «gai» dans le parler des adolescents », dans L. Chamberland, B. Frank et J. Ristock (Dir.) Diversité sexuelle et construction de genre. Québec : Presses de l'Université du Québec, coll. Santé et société, 51-74.

/ Bastien Charlebois, J. (2011). La virilité en jeu. Perception de l'homosexualité masculine par les garçons adolescents. Montréal : Septentrion.

/ Benbenisthy, R., R. A. Astor, (2005). School Violence in Context : Culture, Neighborhood, Family, School and Gender. New-York: Oxford University Press

/ Benbenishty, R. et M. Nir (2015). « Harcèlement traditionnel et violence au moyen des outils électroniques de communication entre adolescents en milieu scolaire en Israël », dans C. Blaya (dir.), Cyberviolence et école, Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 33, Toulouse : Presses universitaires du Midi.

/ Blanchet, A. (1985). L'entretien dans les sciences sociales. Paris : Dunod.

/ Blanchet, A. (1994). Dire et faire dire. Paris : Armand Colin.

/ Blaya, C. (dir.). (2015). Cyberviolence et école, Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 33, Toulouse : Presses universitaires du Midi.

/ Blaya, C. (2014). Les ados dans le cyberespace : prises de risques et cyberviolence, Colloque Les cyberviolences sexistes et sexuelles : mieux les connaître, mieux les prévenir, 25 novembre 2014, Centre Hubertine Auclert, Paris.

/ Blaya, C. (2013). Les ados dans le cyberespace : prises de risque et cyberviolence. Bruxelles : De Boeck.

/ Blaya, C. et S. Alava (2012). Risques et sécurité des enfants sur Internet : rapport pour la France. Résultats de l'enquête EU Kids Online.

/ Bourdieu, P. (1972). Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle, Genève : Librairie Droz.

/ Bourdieu, P. (1979). La distinction. Critique sociale du jugement. Paris : Éditions de Minuit, Le sens commun.

/ Bourdieu, P. (1990). La domination masculine. Actes de la recherche en sciences sociales, 84, 2-31.

/ Bozon, M. (2013). Sociologie de la sexualité. Paris : Armand Colin.

/ Broadband Commission for Digital Development (2015). Cyberviolence against women and girls. A world-wide wake-up call. UNESCO.

/ Butler, J. (2004). Le pouvoir des mots. Politique du performatif. Paris : Editions Amsterdam.

/ Butler, J. (2005). Trouble dans le genre : pour un féminisme de la subversion, Paris : La Découverte.

/ Calmaestra Villen, J. (2011). Cyberbullying, prevalencia y caracteristicas de un nuevo tipo de bullying indirecto, Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Educacion, Departamento de Psicologia, Universidad de Cordoba.

/ Calmaestra, J., R. Del Rey, A. Mora-Merchan et R. Ortega-Ruiz (2015). Le harcèlement et le cyberharcèlement en Espagne : typologie et diversité des pratiques de 2008 à 2011. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 33, 49-67.

/ Centre Hubertine Auclert (2014). Les cyberviolences sexistes et sexuelles : Mieux les connaître, mieux les prévenir. Actes du colloque de novembre 2014.

/ CEMEA (2015). La banalisation du harcèlement sur les réseaux sociaux numériques. Observatoire Ceméa, Région Basse-Normandie, Académie de Caen.

/ CEMEA (2014). Observatoire 2013-2014 des pratiques numériques des jeunes. Observatoire Ceméa, Basse Normandie, Région Basse Normandie, Académie de Caen.

/ Chamberland, L., G. Émond, D. Julien, J. Otis et B. Ryan (2010). L'homophobie à l'école secondaire au Québec. Portrait de la situation, impacts et pistes de solution. Rapport final de recherche, Montréal : Université du Québec à Montréal.

/ Clair, I. (2005). Des « jeunes de banlieue » absolument traditionnels ? Lien social et Politiques, 53, 29-36.

/ Clair, I. (2008). Les jeunes et l'amour dans les cités. Paris : Armand Colin.

/ Clair, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre sexuel. Agora débats/jeunesses, 60, 67-78.

/ Collet, I. (2013). Des garçons «immatures» et des filles qui «aiment ça» ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée. Recherches et éducations, 9, 27-41.

/ Connell, R.W. (2014). Masculinités : enjeux sociaux de l'hégémonie, Paris : Amsterdam.

/ Connell, R.W. et J.W. Messerschmidt. (2005). Hegemonic Masculinity : Rethinking the concept. Gender and Society, 19(6), 829-859.

/ Connolly, P. (1995). 'Boys will be boys? Racism, sexuality and the construction of masculine identities amongst infant boys' dans J. Holland et M. Blair (dir.)

(1995). *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy* (Clevedon, Multilingual Matters).

/ Cosgrove, M. (2009). Young French bloggers find a new a risky way to create buzz. *Digital Journal*, 30 août 2009. URL : http:// http://www.digitaljournal.com/article/278496

/ Couchot-Schiex, S. (2007). Observation des pratiques des enseignant(es) d'EPS au regard du genre. Recherche et formation, 54.

/ Couchot-Schiex, S. (2014). Perception de violence en Education Physique et Sportive : sexisme et homophobie, Colloque Oser l'autre. Climats, violences et vulnérabilités scolaires en questions, 4-6 juin 2014, AISLF, Université Bordeaux 2, France.

/ Couchot-Schiex, S. (2015). Perception des violences homophobes et sexistes en éducation physique et sportive en France. IIème colloque international en éducation, Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, Symposium de l'Observatoire Universitaire International Education et Prévention (OUIEP), Faire entrer les nouvelles problématiques éducatives en formation des enseignants (es) en France : présentation de recherches sur la professionnalité enseignante, 30 avril et 1er mai 2015, Montréal, Canada.

/ Cromer, S. et D. Lemaire (2007). L'affrontement des sexes en milieu de travail non mixte, observatoire du système de genre, Cahiers du Genre, 42, 61-78.

/ Cross, D., T. Shaw, L. Hearn, M. Epstein, H. Monks, L. Lester et L. Thomas (2009). Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS), Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, Perth.

/ Dafflon, A. (2016). Sexualité juvénile et fabrique du genre en milieu rural en Suisse. Genre, sexualité & société [En ligne], URL : http://gss.revues.org/3637.

/ Dagnaud, M. (2013). Génération Y. Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion, Paris : Presses de Sciences Po.

/ Dayer, C. (2005). De l'injure à la gay pride. Construction sociale de la connaissance et processus identitaire. Genève : Université de Genève.

/ Délégation aux droits des femmes de l'Assemblée Nationale, Rapport d'information n°3348 « Pour une république numérique », par Catherine Coutelle, 15 décembre 2015.

/ Debarbieux. (2015). Du climat scolaire. Définitions, effets et politiques publiques. Revue Éducation et formations, 88-89, 11-28.

/ Debarbieux, É., B. Moignard et K. Hamchaoui (2013). Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels du second degré. Paris : Ministère de l'Education Nationale, FAS.

/ Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance DEPP (2014). Un collégien sur cinq concerné par la « cyber-violence ». MENSER, Note d'information, 39.

/ Dobson, A.S. et J. Ringrose (2015). Sext education: pedagogies of sex, gender and shame in the schoolyards of Tagged and Exposed. Sex Education: Sexuality, Society and Learning.

/ Ducharme, M.-È. (2009). Pédérastie, pédophilie : filiation, rupture, déviance. Mémoire de maîtrise en littérature comparée, Montréal : Université de Montréal.

/ Duncan, N. (2004). 'It's important to be nice, but it's nicer to be important': Girls, popularity and sexual competition. Sex Education, 4(2), 137-152.

/ Elliott, M. (2015). Prévenir le (cyber)harcèlement en milieu scolaire. Bruxelles : De Boeck.

/ Elsea, M. et P.K. Smith (1998). The long-term effectiveness of anti-bullying workin primary schools, Educational Research, 40, 203-218.

/ Eribon, D. (1999). Réflexions sur la question gay. Paris : Fayard

/ Espelage, D.L. et S.M. Swearer (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here?. School Psychology Review, Academic OneFile.

/ Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. Cambridge: The Campbell Collaboration.

/ Faris, R. et D. Felmlee (2011). Status Struggles Network Centrality and Gender Segregation in Same- and Cross-Gender Aggression, American Sociological Review, 76, 48-73.

/ Fluckiger, C. (2006). La sociabilité juvénile instrumentée. L'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens, Réseaux, 138(4), 109-138.

/ Fraisse, G. (2007). Du consentement, Paris : Seuil.

/ Goffman, E. (1974). La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi. Paris : Éditions de Minuit.

/ Goffman, E. (1991). Les cadres de l'expérience. Paris : Éditions de Minuit.

/ Gottfredson, D.C. (2001). Schools and Delinquency, Cambridge, University Press.

/ Gradinger, P., D. Strohmeier et C. Spiel (2009). Traditional Bullying and Cyberbullying: Identification of Risk Groups for Adjustment Problems. Journal of Psychology, 217(4), 205-213.

/ Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (2016). Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes. Paris : HCE.

/ Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (2014). Combattre maintenant les inégalités sexuées, sociales et territoriales dans les quartiers de la politique de la ville et les territoires ruraux fragilisés. Paris : HCE, Rapport EGALITER.

/ Hinduja, S. et J.W. Patchin (2007). Offline consequences of online victimization : School violence and

delinquency. Journal of School Violence, 6, 89-112.

/ Hinduja, S. et J.W. Patchin (2008). Cyberbullying : An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. Deviant Behavior, 29, 129-156.

/ Hubert, T. (2015). Le climat scolaire perçu par les collégiens. Revue Éducation et formations, 88-89, 79-99.

/ IPSOS (2014). La cyberviolence chez les adolescent-e-s. Sondage pour le Centre Hubertine Auclert.

/ Jouanno, C. (2012). Contre l'hypersexualisation, un nouveau combat pour l'égalité. Rapporté présenté au Ministère de l'Éducation Nationale.

/ Juvonen, J. et E.F. Gross (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, *78*(9), 496-505.

/ Kakpo, S. et P. Rayou (2008). Lectures hors la classe : entre pratiques et expériences scolaires et pratiques et expériences familiales. Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus », CENS & CREN, octobre 2008.

/ Killias, M. (1991). *Précis de Criminologie,* Berne : Staempfli Cie.

/ Kowalski, R.M., G.W. Giumetti, A.W. Schroeder et H.H. Reese (2012). Cyberbullying among college students : Evidence domains of college life. Dans C. Wankel et L. Wankel (Dir.), *Misbehavior online in higher education* (293-321). Bingley, England : Emerald.

/ Lahire, B. (2002). Portraits sociologiques, Paris : Nathan.

/ Le Deuff, O. (2006). Autorité et pertinence vs popularité et influence : réseaux sociaux sur Internet et mutations institutionnelles, Paris : CNRS.

/ Lebreton, C. (2014). Rapports sociaux de sexe et sexualité dans le Québec contemporain: les trajectoires des adolescentes lesbiennes. Thèse de doctorat en sociologie. Montréal: Université du Québec à Montréal.

/ Léglise, I. et M. Leroy (2008). Insultes et joutes verbales chez les « jeunes » : le regard des médiateurs urbains, in A. Tauzin, Insultes, injures et vannes en France et au Magreb, (pp. 155-174). Paris : Karthala.

/ Li, Q. (2007). Bullying in the new playground : Research into cyberbullying and cybervictimisation. Australian Journal of Educational Technology, 23, 435-454.

/ Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. Connections, 22(1), 28-51.

/ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013.

/ Maillochon, F. (2010). L'initiation sexuelle des jeunes : un parcours relationnel sexuellement différencié, dans S. Croity-Belz, Y. Preteur et V. Rouyer, Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte, (141-150), Toulouse : Erès.

/ Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Recherche et formation [En ligne], 69, URL : http://rechercheformation.revues.org/1722

/ Marro, C. et G. Pezeu (2011). Le rempart des idées reçues. Cahiers pédagogiques, 487, Filles et garçons à l'école.

/ Mathieu, N.-C. (1991). L'anatomie politique : catégorisations et idéologies du sexe. Paris : Côté femmes.

/ McNair, B. (2002). Striptease culture. Sex, media and the democratisation of desire. London : Routledge.

/ Mercader, P., A. Lechenet, J.-P. Durif-Varembont, M.-C. Garcia et F. Lignon (2014). Pratiques genrées et violences entre pairs : les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien en milieu scolaire. Rapport de recherche, CRPCC (EA 356), Triangle (UMR 5206).

/ Metton, C. (2004). Les usages d'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile, Réseaux, 123(22).

/ Moïse, C. (2002). Pour quelle sociolinguistique urbaine ? Pratiques langagières urbaines, enjeux identitaires, enjeux cognitifs, VEI Enjeux, numéro 130, Centre de documentation pédagogique, Paris : 75-87.

/ Mosconi, N. (1989), La Mixité dans l'enseignement secondaire. Un faux-semblant. Paris, PUF.

/ Mucchielli, L. (2005). Le scandale des « tournantes ». Dérives médiatiques, contre-enquête sociologique. Paris: La Découverte.

/ Nachez, M. et P. Schmoll (2003). Violence et sociabilité dans les jeux vidéo en ligne, Sociétés, 82(4), 5-17.

/ Ortega, R., P. Elipe, J.A. Mora-Merchán, J. Calmaestra et E. Vega (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying : a study of Spanish adolescents. Journal of Psychology, 217, 197–204.

/ Parini, L. (2006). Le système de genre : introduction aux concepts et théories. Zurich : Seismo

/ Pascoe, C.J. (2003). Multiple masculinities? Teenage boys talk about jocks and gender. American Behavioral Scientist, 46, 1423-1438.

/ Pasquier, G. (2014). Des enseignant-e-s face aux insultes homophobes. Raisons éducatives, 18, 195-217.

/ Patchin, J.W. et S. Hinduja (2012). Cyberbullying Prevention and Response : Expert Perspectives. New York : Routledge.

/ Payne, E. (2007). Heterosexism, perfection, and popularity : Young lesbians' experiences of the high school social scene. Educational Studies, 41 :1, 60-79.

/ Payne, E. (2010). Sluts: Heteronormative Policing in the Stories of Lesbian Youth. Educational Studies, 46(3), 317-336.

/ Payne, E. et M. Smith (2013). LGBTQ Kids, school safety, and missing the big picture : how the dominant bullying discourse prevents school professionals from thinking about systemic marginalization or… Why we need to rethink LGBTQ bullying. QED : A Journal of GLBTQ Worldmaking.

Le Centre Hubertine Auclert, centre francilien pour l'égalité femmes-hommes, contribue avec l'ensemble de ses membres, à la lutte contre les inégalités et les discriminations fondées sur le sexe.

Ses missions se déclinent en quatre pôles :

/ Construire une plateforme régionale de ressources et d'échanges sur l'égalité femmes-hommes : "l'égalithèque".

/ Renforcer le réseau des acteurs et actrices franciliennes de l'égalité femmes-hommes à travers des accompagnements individuels et l'organisation de cadres d'échanges collectifs.

/ Promouvoir l'éducation à l'égalité, notamment via la réalisation d'études et d'analyses des représentations sexuées et sexistes dans les outils éducatifs.

/ Lutter contre toutes les formes de violences faites aux femmes, avec l'Observatoire régional des violences faites aux femmes intégré au Centre Hubertine Auclert.

centre hubertine auclert
Centre francilien de ressources pour l'égalité femmes hommes
île de France

www.centre-hubertine-auclert.fr

UPEC Université Paris-Est Créteil | espe École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Créteil | OUIÉP

Avec le soutien du :
Liberté • Égalité • Fraternité
République Française
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE