

De la cour à la classe Les violences de la matrice hétérosexiste

Caroline Dayer

Université de Genève, équipe de recherche ACRA

Résumé : Cette contribution interroge les violences de genre dans le contexte scolaire ainsi que la façon dont elles sont vécues par les élèves. Pour ce faire, l'idée de matrice hétérosexiste est développée à travers la mise en perspective des concepts d'homophobie, d'hétérosexisme et de sexisme. Les phénomènes de rejet liés à l'orientation sexuelle et/ou à l'identité de genre sont resitués dans la problématique plus générale des discriminations, appréhendée à travers une approche interdisciplinaire. L'analyse, basée sur des entretiens semi-directifs, s'inscrit dans l'interactionnisme historico-social et dans une démarche compréhensive. Elle se centre sur les tensions et les formes de violences que les jeunes éprouvent dans différentes situations scolaires, en mettant en exergue autant les lacunes identifiées que les ressources potentielles. L'objectif consiste à pouvoir identifier de telles situations, à les prendre en charge et également à les prévenir.

Mots-clés : Violences, contexte scolaire, éducation, homophobie, hétérosexisme, sexisme, discriminations, recherche, formation, prévention.

Abstract : This contribution questions gender-related violence in a school context and the way it is endured by pupils. To this end, the idea of a heterosexual matrix is developed by putting in perspective the concepts of homophobia, heterosexism, and sexism. The rejection mechanisms linked to sexual orientation or gender identity are restored within the more general problematic of discrimination, through a multidisciplinary approach. This analysis, based on semi-directive interviews, follows historical-social interactionism and fits into a comprehensive approach. It focuses on the tensions and forms of violence that young people experience in various scholarly situations, highlighting the identified shortcomings as well as potential resources. The aim is to be able to manage such situations and, also, prevent them.

Keywords : Violence, school context, education, homophobia, heterosexism, sexism, discrimination, research, training, prevention.

De quelles façons les violences de genre - et plus spécifiquement l'hétérosexisme - se déclinent-elles et sont-elles vécues dans le contexte scolaire ? Afin de répondre à cette double question, nous présentons tout d'abord une clarification conceptuelle mettant en perspective les liens entre homophobie, hétérosexisme et sexisme. Ces apports sont ensuite resitués dans une problématique plus générale des mécanismes de rejet et des formes de violence.

En regard de la complexité de tels phénomènes, nous proposons une approche interdisciplinaire afin d'appréhender ces processus d'exclusion ainsi que des considérations épistémologiques et méthodologiques par rapport à un tel objet d'étude.

Fondée sur des entretiens semi-directifs et ancrée dans une démarche compréhensive, notre analyse se focalise sur les expériences et les tensions vécues par des jeunes à l'école ainsi que sur leurs besoins afin de pouvoir prévenir de façon adéquate non seulement le rejet lié à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre mais également toute forme de discrimination.

Constellation conceptuelle

La mise en perspective des concepts d'homophobie, d'hétérosexisme et de sexisme se montre pertinente afin de saisir les manières dont ces violences se déploient.

Homophobie

L'homophobie " peut être définie comme l'hostilité générale, psychologique et sociale, à l'égard de celles et ceux supposés désirer des individus de leur propre sexe ou avoir des pratiques sexuelles avec eux " (Borrillo, 2000, pp. 26-27).

Cette définition a la pertinence de mettre en évidence l'articulation entre plan psychologique et plan social ; la référence à des désirs ou à des pratiques ; le fait qu'il est supposé ou avéré que les personnes soient homosexuelles. Ce point se révèle particulièrement important non seulement dans le sens où l'homophobie peut toucher des personnes qui ne se définissent pas ou qui ne sont pas homosexuelles mais également dans le sens où elle peut viser des individus qui sont en questionnement, tout particulièrement des jeunes.

De la violence symbolique à la violence physique, de la violence morale à la violence institutionnelle, de l'hypocrisie au harcèlement, de l'invisibilisation aux railleries, de déni au passage à tabac, du vol au viol, de l'intimidation au meurtre, les manifestations d'homophobie se déclinent sur un continuum de violences plus ou moins explicites (Dayer, 2010b).

Hétérosexisme

Le concept d'hétérosexisme permet de rendre compte de ce phénomène en ce qu'il réfère à

« un principe de vision et de division du monde social, qui articule la promotion exclusive de l'hétérosexualité à l'exclusion quasi promue de l'homosexualité. Il repose sur l'illusion téléologique selon laquelle l'homme serait fait pour la femme, et surtout, la femme pour l'homme, intime conviction qui se voudrait le modèle nécessaire et l'horizon ultime de toute société humaine. [...] L'hétérosexisme est un système de pensée qui, par la conjugalité et la maternité, confirme la domination masculine dans les rapports de sexe. [...] L'hétérosexisme se trouve à la fois à la racine de l'homophobie (envers les homosexuels), du sexisme (envers les femmes), mais aussi bien, de façon plus générale, quoique plus lointaine, à la racine de très nombreux actes de violence (envers toute personne, quelle qu'elle soit) dont les liens avec cette culture de l'identité masculine et de la force virile n'apparaissent pas à première vue » (Tin, 2003, pp. 208-210).

D'une part, le système d'exclusion fondé sur l'hétérosexisme ne se cantonne pas à l'homosexualité mais à l'ensemble des personnes qui dérogent aux codes construits du masculin et du féminin dans une société donnée et qui transgressent les frontières du genre. D'un côté, le rejet est non seulement lié à l'orientation sexuelle (genre-s par lequel/lesquels une personne est attirée) mais également à l'identité de genre (sentiment d'être une femme ou un homme ou de ne pas se reconnaître dans ce dualisme). D'un autre côté, il se traduit par des formes particulières comme la lesbophobie (visant les lesbiennes, articulant homophobie et sexisme), la gayphobie (visant les hommes homosexuels), la biphobie (visant les personnes bisexuelles), la transphobie (visant les personnes trans*).

D'autre part, la nuance soulignée par Fassin (1999) entre l'homophobie (plan psychologique) qui cible les personnes homosexuelles et l'hétérosexisme (plan idéologique) qui correspond à l'inégalité entre les sexualités permet de faire le même parallèle entre misogynie et sexisme. Cette distinction entre plan psychologique (homophobie - misogynie) et plan idéologique (hétérosexisme - sexisme) s'ouvre sur un intérêt politique :

« Tandis que la psychologie nous renvoie à la singularité de la question homosexuelle, et des rejets que suscite l'homosexualité, l'idéologie nous permet d'articuler ensemble différentes inégalités. [...] Pensée comme hétérosexisme, la question de l'homophobie engage non seulement à une réflexion sur l'ordre sexuel (des sexes et des sexualités), mais aussi plus largement sur les enjeux minoritaires : elle ouvre sur des politiques et des lois anti-discriminatoires » (Fassin, 1999, pp. 37-38).

Cette mise en lien entre différentes inégalités nous amène à proposer une approche interdisciplinaire sur les mécanismes de rejet tels que l'homophobie, la transphobie, le sexisme et le racisme.

Approche interdisciplinaire

Cette approche, développée dans les travaux de Dayer (2005, 2010a), permet de construire un cadre théorique qui souligne la pertinence de perspectives disciplinaires complémentaires en raison de la complexité et de la diversité des phénomènes de violence. En tant que forme récurrente et particulièrement présente dans les préaux, nous débutons par l'injure.

L'injure

Cette perspective, s'appuyant sur les sciences du langage et de la communication, montre que l'injure, en tant qu'énoncé performatif (Austin, 1970), a le pouvoir d'assigner et de blesser :

« Le stigmatisé apprend sa différence sous le choc de l'injure et de ses effets, dont le principal se rapporte à la prise de conscience de la dissymétrie fondamentale qu'instaure l'acte de langage : il découvre qu'il est quelqu'un dont on peut dire ceci ou cela, quelqu'un qui est l'objet des regards et des discours. [...] L'injure produit des effets profonds dans la conscience d'un individu parce qu'elle lui dit : je t'assimile à, je te réduis à » (Eribon, 1999, pp. 29-31).

L'injure s'insère dans une série répétée d'actes de langage et n'est que la pointe de l'iceberg d'un ordre social inégalitaire.

Classification et hiérarchisation

Ce dernier se fonde sur une norme dite naturelle et universelle alors qu'elle est socialement construite et culturellement située, comme le relèvent différents travaux de socio-anthropologie. Elle répond à des intérêts de domination et cette approche permet de mettre en évidence la façon dont cette organisation du monde est construite par un processus de classification et de hiérarchisation. Si la catégorisation se montre nécessaire dans le traitement des informations perçues dans l'environnement, les dichotomies produites sont quant à elles sous-tendues par des rapports de pouvoir. Les termes formant l'opposition (par exemple : homme/femme ; masculin/féminin ; hétérosexuelle/homosexuelle ; blanc/noir) non seulement ne bénéficient pas de la même valorisation mais en plus sont regroupés en un système de division qui les réifie.

.....
Ce
stéréoty
dernier
devien
person
préjugé
à avoir
discrim
membre

I
À t
(Goffma
personn
« tares
ou relig
réunisse

« Un
des :
qu'el
rencc
vis-à-
stigm
attenc

La nu
discrédit
dont les
individus
donc al
personne
connaiss

M

Que l
dépense
violences
minority
par des i
l'objet de
sociétales
physique

Stéréotype-préjugé-discrimination

Ce système de division peut être éclairé en regard de la triade stéréotype-préjugé-discrimination issue de la psychologie sociale. Cette dernière analyse la façon dont les stéréotypes en tant que croyances deviennent erronés et nocifs lorsqu'ils sont plaqués sur l'ensemble des personnes sans tenir compte de leur individualité (Allport, 1954). Si le préjugé réfère quant à lui à une attitude négative ou à une prédisposition à avoir un comportement négatif envers une personne ou un groupe, la discrimination correspond à une action négative envers un groupe ou ses membres.

Le stigmat

À travers une approche sociologique, le concept de stigmat (Goffman, 1975) permet de saisir les indices qui regroupent certaines personnes dans une catégorie précise. Les « monstruosité du corps », les « tares du caractère » ainsi que les « appartenances ethnique, nationale ou religieuse », correspondent aux trois grands types de stigmates qui réunissent les mêmes traits sociologiques :

« Un individu qui aurait pu aisément se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent, et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses autres attributs. Il possède un stigmat, une différence fâcheuse d'avec ce à quoi nous nous attendions » (Goffman, 1975, p. 15).

La nuance proposée par cet auteur entre les personnes discréditées et discréditables se montre particulièrement pertinente pour saisir la façon dont les personnes modulent l'information qui les concerne. Les individus discrédités possèdent un stigmat connu d'autrui et devront donc affronter les réprobations quotidiennes contrairement aux personnes discréditables qui possèdent un stigmat sans qu'autrui en ait connaissance et devront en permanence opérer un contrôle de soi.

Minority stress

Que le stigmat soit visible ou non, connu ou non, la personne dépense une énergie considérable afin de ne pas être la cible de violences. Se basant sur les sciences socio-médicales, le modèle de minority stress (Meyer, 2003) met en exergue le stress permanent vécu par des individus en raison de leur appartenance à un groupe qui est l'objet de stigmatisation et de discriminations autant individuelles que sociétales, ce qui a des conséquences sur la santé autant psychique que physique (Dayer, 2012b).

Relevons que l'homosexualité constitue un stigmat particulier d'une part car il n'est pas identifiable de prime abord (à soi-même et à autrui) et d'autre part car la personne ne bénéficie pas forcément de ressources immédiates dans son entourage proche. Contrairement au racisme ou à l'antisémitisme, le « stigmat » n'est pas partagé par sa famille ou sa communauté. Bien au contraire, le foyer peut constituer un enfer et non un refuge. Dayer (2012a) met en exergue que l'élève n'ose pas forcément parler à ses parents des violences homophobes subies régulièrement de la part de ses camarades et du fait de se sentir en sécurité nulle part.

Si cette approche interdisciplinaire permet d'analyser les mécanismes de rejet, qu'en est-il plus précisément de la façon dont sont vécues les violences homophobes et hétérosexistes dans le contexte scolaire ?

Considérations épistémologiques et méthodologiques

L'objectif de cette partie consiste d'une part à mettre en exergue des points saillants sur le plan épistémologique et méthodologique quant à une telle investigation (Dayer, 2011) et d'autre part à clarifier les ancrages épistémologiques et la démarche méthodologique de la présente contribution.

Le fait de conduire une recherche sur des expériences vécues par des personnes se définissant comme homosexuelles implique de se poser des questions d'ordre épistémologique et méthodologique.

De prime abord, une première interrogation émerge : qui est homosexuel-le ? Un individu qui fantasme sur une personne de même sexe ? Qui est attiré sexuellement, platoniquement par elle ? Celui qui passe à l'acte ? Et quel type d'acte ? Un individu qui est amoureux d'une personne de même sexe ? Celui qui a construit ou construit une relation durable avec elle ? Celui qui ne partage sa vie intime qu'avec des personnes du même sexe ?

La liste serait encore longue et la diversité comme la fluctuation des parcours de vie fait éclater des critères dichotomiques et la perméabilité des frontières, dans le même sens où la multiplicité des représentations et des pratiques met à mal des catégorisations rigides et naturalisantes. Cette essentialisation des catégories est notamment critiquée par Butler (1990) et Sedgwick (1990).

Cette diversité ne peut se cantonner à des conceptualisations uniformisantes et prédéfinies. Lorsque l'objet d'étude réfère à des processus, les parcours ne peuvent se réduire à une case cochée dans un questionnaire imposant des énoncés fermés dans lesquels les personnes peinent à se reconnaître.

Par conséquent, une deuxième question s'impose : qui décide de qui est homosexuel-le ? En d'autres termes, les méthodes utilisées dans les

recherches donnent-elles à voir davantage le positionnement du chercheur ou de la chercheuse ou des acteurs et des actrices ?

Le risque d'une définition *a priori* de l'objet d'étude se montre particulièrement aigu par rapport à une telle investigation dans le sens où les personnes ne se conformant pas à l'hétéronormativité font l'objet d'une forte catégorisation et d'une assignation à des places dévalorisées et dévalorisantes. Afin de ne pas reconduire les discours produits sur elles qui ne coïncident pas avec leur vécu, l'option choisie consiste à mettre en œuvre un dispositif qui permet de donner à voir ce qu'elles pensent, ressentent et vivent, et de favoriser l'accès à leurs significations. Il s'agit également d'un souci de ne pas faire " violence aux données " (Olivier de Sardan, 1996) dont la mise en œuvre se base sur les fondements de la *grounded theory* (Strauss & Corbin, 2004).

Afin d'éviter des procédés de précatégorisation, d'assignation et d'uniformisation, notre ancrage épistémologique renvoie donc à des courants travaillant la réinterrogation d'une pensée catégorielle et la transformation de ces frontières en tensions, à travers une prise en charge des processus de transactions sociales qui ne font pas l'impasse sur les aspects historiques et langagiers.

Nous nous référons donc plus précisément à l'interactionnisme historico-social et au paradigme épistémologique de la compréhension en ce qu'il considère

« la personne humaine non pas exclusivement sous l'angle de son *agentité*, c'est-à-dire comme soumise au jeu de forces externes et contraignantes, mais également sous l'angle de son *actorialité*, c'est-à-dire comme réagissant aux événements qui la contraignent, participant à la construction de son histoire et, partiellement, à l'origine de son devenir. [...] L'action se pense et se développe dans l'interaction avec les autres » (Schurmans, 2003, p. 56).

Cette approche se révèle donc judicieuse afin de saisir la construction d'expériences et les significations produites par les personnes dans leur confrontation aux normes construites à travers l'histoire, dans leur façon de les remettre en question - individuellement comme collectivement - et d'ouvrir des espaces de dialogue. C'est d'ailleurs à travers les interactions langagières que les significations de l'expérience sont communicables.

Sur le plan méthodologique, l'entretien de recherche semi-directif constitue donc la technique la plus appropriée afin de saisir ces phénomènes. Il permet en effet d'appréhender les significations et les processus d'assignation et d'actorialité en prenant comme point de départ le point de vue des personnes :

« L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés) » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 25).

Afin d'éviter une prédéfinition de l'objet par une catégorisation *a priori*, Kaufmann (1996) souligne que l'entretien compréhensif « inverse les phases de la construction de l'objet : le terrain n'est plus une instance de vérification de problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation » (p. 20).

La posture adoptée opte donc pour une conception de l'entretien qui ne relève pas d'une « récolte de données » mais réfère à un dispositif interactif constituant l'occasion d'une co-construction de l'information nécessaire à la recherche. Schurmans (2003) souligne que les récits d'expérience, au-delà de leurs irréductibles spécificités, esquissent des situations tantôt exceptionnelles, tantôt familières. Cette auteure précise que c'est « en nous fondant sur les catégories signifiantes repérées dans le discours des répondants - et non sur des conditions objectives d'existence - que nous nous baserons pour repérer les lignes de force - les principes de différenciation - qui rassemblent certaines histoires et les distinguent des autres histoires » (Schurmans, 2003, p. 66). L'analyse se centre ainsi sur les interprétations produites par les personnes et non sur des pré-catégorisations imposées par le chercheur ou la chercheuse. L'interprétation de l'information s'élabore sur la base d'une dialectique prenant en charge autant les dimensions intrapersonnelles, interpersonnelles que sociétales.

Pour les différentes raisons évoquées, nous nous basons sur des entretiens semi-directifs menés auprès de personnes qui se considèrent comme homosexuelles¹, tout en les interrogeant sur leur manière de se définir. Leurs discours mettent en évidence différentes expériences d'homophobie et la manière dont elles vivent les rouages de l'hétérosexisme. L'analyse porte sur leurs cheminements et sur le passage d'une identité assignée à des processus d'actorialité.

Lors de l'entretien, des mots tels que *homosexuel-le*, *gay*, *lesbienne*, *homophobie*, *coming out* ont été utilisés uniquement si ils ont été employés par l'informateur ou l'informatrice. Cette façon de faire permet de ne pas induire certains termes et de se fonder sur le vocabulaire et les définitions propres aux personnes. Il est nécessaire de souligner qu'en termes méthodologiques, il est volontaire que la première question, large et ouverte, de l'entretien ne se focalise pas sur l'homophobie, bien au

1. Ces personnes sont localisées en Suisse romande et la diversité du corpus s'exprime par une variété des localités d'origine ; des lieux de résidence actuels ; des nationalités ; des classes socio-professionnelles des parents et des individus interviewés ; etc. Pour davantage de précisions, se référer à Dayer (2005, 2011).

contraire. En effet, nous avons pu constater que certaines personnes ne désirent pas se positionner en victimes et répondront également en fonction de la désirabilité sociale. De plus, la façon dont la personne parle spontanément des violences constitue en tant que telle une source d'information. Finalement, une telle démarche permet de développer les expériences marquantes et l'entretien se clôt fréquemment par différentes prises de consciences quant aux diverses formes de violence vécues et aux moyens d'y faire face. Pour les mêmes raisons méthodologiques, la première question de l'entretien - qui porte sur la façon dont la personne a élaboré sa construction identitaire - ne fait pas référence à l'école. Dans ce article, nous nous focalisons sur les expériences de jeunes en milieu scolaire. L'homophobie entre collègues ou de la part de la hiérarchie ferait en effet l'objet d'une autre contribution.

Terrain scolaire

L'analyse met en évidence que les personnes structurent leur récit en s'appuyant sur des repères temporels correspondant à des périodes pré-scolaire, scolaire et post-scolaire ou à des tranches d'âge. Les critères spatiaux récurrents renvoient aux différents établissements scolaires fréquentés ainsi qu'aux lieux de résidence et aux voyages effectués. L'école constitue donc un noyau central dans les discours des individus, un point de référence par rapport à la construction non seulement de l'entretien mais également du parcours des personnes interviewées, fortement marqués par les facettes de l'injure.

L'injure traverse les murs

L'injure ne connaît pas de frontière, elle fuse dans la rue comme dans le salon, sur le terrain de sport comme dans la cour de récréation :

A l'école, tous mes camarades me traitaient de pédé, de fiotte, c'était la pire période de ma vie (Pascal).

L'injure dans le contexte scolaire revêt une dimension particulière dans le sens où l'élève y passe la majorité de son temps et dans le sens où elle participe d'un environnement ressenti comme hostile. Non seulement les conditions d'apprentissage sont entravées et le décrochage scolaire accéléré - ce constat rejoint les résultats de Chamberland (2010) - mais il s'agit également de la difficulté à créer des liens et d'une perte d'estime de soi. L'effet performatif de l'injure (Eribon, 1999) ne se contente pas d'assigner la personne à une place dévalorisée mais a aussi le pouvoir de la blesser et de marquer le rapport à soi, à autrui et au monde. Durant l'enfance et l'adolescence, les effets de l'injure peuvent entraver la construction identitaire :

A l'école, je sentais bien qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas. En fait, il y avait deux endroits : l'école et pas l'école [...]. C'était une période difficile car je devais être double, je devais m'inventer

une personnalité hétéro, j'avais une double personnalité et des fois j'arrivais même plus à me réjouir pour certaines choses tellement je devais mentir (Mike).

Les expériences sont diverses et fluctuantes. Parfois l'école constitue un refuge par rapport à la famille et aux contextes extra-scolaires hostiles, parfois l'école est la "pire période d'une vie". Le chemin de l'école peut aussi se transformer en calvaire, tout comme les murs des médias sociaux où sont postés des messages dénigrants. Souvent, aucun endroit n'est protégé et l'injure traverse les murs érigés en remparts et en carapace de protection.

L'injure instaure la délimitation entre sphères dites privées et dites publiques qui ne sont pas, pour des personnes homosexuelles, comme le souligne Eribon (1999) :

« des espaces matériellement ou physiquement distincts (la rue, le travail, la politique pour la première, la maison et les relations personnelles pour la seconde). Il s'agit d'une structure binaire qui se reproduit de manière homologue dans toutes les situations de la vie et dans toutes les relations sociales » (p. 152).

Ce même auteur précise que cette structure binaire crée un ghetto psychologique qui pousse à la double vie et dicte ce qui est possible de dire ou non, de faire ou non, dans chaque situation. De plus, l'injure agit sans même être énoncée :

On ne m'a jamais traité de « sale pédé » en face, mais le fait que ça puisse arriver m'angoisse, alors je fais gaffe (Guillaume).

Le spectre de l'injure est ce fantôme, cette menace invisible qui plane au-dessus de la tête et peut s'abattre à tout moment comme une épée de Damoclès. L'injure elle-même s'inscrit dans un spectre de violences - comparable à un spectre de couleurs - dont les formes et les degrés se déclinent de façon plus ou moins claire.

Décalages informulables

Les jeunes qui se suicident ou font des tentatives de suicide n'ont pas forcément été la cible de violences physiques ou verbales. Revenir au concept d'hétérosexisme se montre ici nécessaire car les diverses formes d'homophobie ne suffisent pas à rendre compte de l'impression de décalage dont il est question :

Durant toute l'école primaire et secondaire, je sentais que j'étais un peu différente de la plupart des autres gens mais je ne savais pas ce que c'était du tout et je n'étais pas très bien dans ma peau, j'avais l'impression d'être en décalage avec les autres personnes, je devais me forcer à faire des choses que je n'avais pas forcément envie de faire, sortir avec des garçons, c'était pas trop mon truc, je faisais comme mes copines mais je n'en avais pas envie. [...] Je

m'empêchais de vivre car j'avais l'impression que c'était quelque chose de pas normal, je ne savais pas d'où ça venait et je n'avais pas d'autres cas autour de moi, rien ne me disait que c'était possible de vivre en étant homo dans cette société (Anaïs).

Ce décalage provient de la présomption selon laquelle toute personne est hétérosexuelle et des codes de genre rigides à respecter dès le plus jeune âge ; il émane de *la contrainte à l'hétérosexualité* (Rich, 1981) et de l'obligation de se conformer à la *pensée straight* (Wittig, 1992) qui envisage l'hétérosexualité comme un système politique. L'inculcation de ces standards présentés comme naturels provoque une impression d'inadéquation et un déni de soi, empêchant de trouver sa place, au sein de l'école et de la société, et d'élaborer des projets d'avenir. Afin de se construire, il faut d'abord se déconstruire, c'est-à-dire remettre en question ces/ses modèles et se défaire de ces/ses schémas. Il s'agit de démanteler l'homophobie intériorisée et ce processus est la plupart du temps solitaire.

Défaut de socialisation et socialisation par défaut

A l'école ou dans d'autres sphères, la construction identitaire s'élabore en creux, la stigmatisation marque le corps et la conscience :

Le fait qu'on te dise pas qu'on peut tomber amoureux d'une personne du même sexe, ça t'enlève une possibilité, tu peux pas te le dire car on ne t'a jamais dit que c'était possible, tu te dis : " Mais je suis différente, c'est pas possible, on n'en a jamais parlé avec des amis, à l'école et dans la famille non plus alors pourquoi moi je suis comme ça, pourquoi moi c'est différent des autres ? " donc tu gardes pour toi et tu te dis que t'as un problème et tu ne sais même pas à qui en parler (Florence).

Dans le même sens, Nadine relève qu'elle n'avait aucune représentation quand elle était enfant et qu'elle a découvert les homos quand elle s'est découverte homo :

Il y avait juste une fille mais je ne savais pas trop et les gens l'embêtaient tout le temps mais je ne me suis jamais posé la question de ce qu'elle était vraiment, pour moi ça n'existait pas (Nadine).

Soit la personne se trouve face à une absence de supports d'identification, soit elle est confrontée à des images péjoratives et elle comprend qu'il est préférable de ne pas « en être ». La prise de conscience liée à une orientation sexuelle ou à une identité de genre atypique se fait dans la solitude et la construction identitaire dans le vide. La socialisation s'élabore par défaut, en creux, dans l'impossibilité de s'identifier à des personnes qu'on ne (re)connait pas et ne côtoie pas ou à des images dégradantes. La solitude va de pair avec la peur du rejet et un repli sur soi, elle est amplifiée par l'absence de personnes « en chair et

en os » qui vivent une expérience semblable et avec qui il serait possible de nouer des liens et de partager ses expériences. A cela s'ajoute le fait de ne pas savoir comment trouver des armes et des allié-e-s pour contrer les violences homophobes. Ce *minority stress* (Meyer, 2003) permanent est d'autant plus prégnant dans les cas où la jeune personne ne bénéficie du soutien ni de sa famille ni de son entourage. L'impuissance est d'autant plus forte lorsque les violences émanent de « figures d'autorité ».

Abus de pouvoir

Les manifestations homophobes dans le contexte scolaire ne proviennent pas uniquement des pairs :

Je me suis ramassée des volées, le recteur m'a dit : " Je vous prends vos clés de casier et vous ne mettez plus les pieds ici ". C'était de l'homophobie directe, tout comme mon prof. d'allemand qui avait dit devant tout le monde à une de mes amies, lorsqu'on est entrée en classe, qu'il ne fallait pas trop qu'elle me côtoie si elle ne voulait pas devenir comme les gens de mon espèce (Héloïse).

Les membres du personnel enseignant ou de direction d'établissement peuvent également être les auteur-e-s de violences homophobes, plus ou moins directes.

Dans ce cas, il s'agit autant de l'exclusion d'un établissement que d'une stigmatisation par un professeur au sein de la classe. La création du bouc émissaire se fonde sur un processus de catégorisation et de hiérarchisation effectué par le professeur. Ce dernier assoit cette délimitation par le biais de stéréotypes. D'une part, en prétendant que l'homosexualité serait contagieuse, il invoque une croyance erronée. D'autre part, en rattachant Héloïse " aux gens de son espèce ", il opère une généralisation abusive en niant les différences individuelles et en faisant comme s'il existait un groupe d'appartenance homogène et identifiable.

Il est toujours nécessaire de décrypter qui parle à qui et dans quel contexte car un retournement du stigmat peut s'opérer entre pairs pour signifier une marque de complicité. En outre, le fait d'être homosexuel-le n'empêche pas d'être lesbophobe, transphobe ou sexiste. Ces manifestations sont d'autant plus rudes que les personnes ont souvent construit une autre famille, de cœur, dans laquelle elles ne s'attendent pas à revivre des formes de violence.

Par ailleurs, si le stigmat (Goffman, 1975) reste caché, le repli sur soi est de mise mais si la personne est discréditée, elle aura à essayer les réprimandes et brimades.

Si
cas d

Il
l'
ho
au

Ce
et uni
l'écol
interv

J'a
d'h
d'a

Les
trans*
Les pe
une pé
même
dans ui
d'actor

Tou
ça c
aller
et d
pren

Une
personn
actrice
l'homop
de remé
ce sens,
jouer un

Pistes é

A titr
première
(http://w

(Sur)vivre à l'école

Si Héloïse ne se cache pas dans le contexte scolaire, ce n'est pas le cas de Roxane :

Il n'y a jamais rien eu au niveau de l'école, le néant, et rien à l'université, j'essayais en tout cas pas de vivre une relation homosexuelle au grand jour et personne ne le faisait, il n'y avait aucun moyen de s'informer en classe (Roxane).

Cet extrait montre qu'il est possible d'effectuer un parcours scolaire et universitaire dans l'invisibilisation totale. Le manque d'informations à l'école revient de façon récurrente dans les discours des personnes interviewées :

J'aurais eu beaucoup moins de difficultés si on avait parlé d'homosexualité à l'école, ça aurait voulu dire qu'il y en avait d'autres comme moi, que j'existe et que je suis considérée (Anne).

Les lacunes de connaissances sur la diversité sexuelle et les questions trans* ainsi que l'absence de reconnaissance marquent le cursus scolaire. Les personnes parlent de l'école comme « *la pire période de ma vie* », « *une période difficile* », « *une période de vide et de déni total de moi-même* ». Il est cependant possible d'agir sur cette période sans tomber dans une approche de victimisation mais en accompagnant un processus d'actorialité :

Toutes les formes de reconnaissance et tout ce qui va bien dans ta vie ça constitue une arme, elles ne peuvent pas arriver comme ça, il faut aller les chercher et c'est ça le paradoxe : t'as envie de te sentir forte et d'avoir des armes mais comme t'es pas armée, t'as peur de prendre le risque d'aller les chercher (Pauline).

Une telle expérience peut être source d'apprentissages pour la personne, en quittant une position de repli et d'observation pour être actrice de sa vie. Comme ce n'est pas l'homosexualité mais l'homophobie qui est source de souffrance (Dayer, 2010b), il est possible de remédier aux maux physiques et psychiques qu'elle engendre. Dans ce sens, l'école ne reconduit pas uniquement des inégalités mais peut jouer un rôle fondamental en tant que facteur de protection.

Pistes éducatives

A titre d'exemple, c'est dans ce sens que se sont tenues en 2009 les premières Assises contre l'homophobie - centrées sur l'éducation (<http://www.federationlgbt-geneve.ch>) - et en 2011 les journées de

Prévention du rejet basé sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre chez les jeunes (<http://preos.ch>). Ces événements ont notamment rassemblé des autorités politiques et des expert-e-s scientifiques locaux et internationaux, des associations luttant contre l'homophobie et la transphobie ainsi que des collectifs de parents et d'enseignant-e-s, des professionnel-le-s de l'éducation et de la santé ainsi que des jeunes.

Suite aux Assises, un DVD et un verbatim ont été produits ; une journée de suivi a également été organisée. Des journées PREOS ont émané notamment les recommandations suivantes : Développer la formation et la sensibilisation des professionnel-le-s ; permettre un accès des personnes à une aide et un soutien ; adopter une attitude adéquate en tant que professionnel-le ; prévenir le rejet et promouvoir la diversité ; réagir aux pratiques de rejet et de violence.

Le groupe Education a effectué un rapport qui comporte, entre autres : une revue de la littérature ; une partie sur le rôle de l'école et des milieux éducatifs ; un point de situation sur ce que disent les textes officiels ; une présentation des ressources existantes ; un chapitre sur le rôle fondamental que jouent les associations ; des propositions de bonnes pratiques au niveau national ou régional, au niveau de l'établissement scolaire ou éducatif, au niveau des professionnel-le-s de l'éducation et de l'enseignement ; des outils pratiques et des actions. Ce rapport est disponible sur le site de PREOS où se trouvent également une diversité de ressources et d'outils pédagogiques, des liens vers des modules de formation ainsi que des vidéos.

Les pairs peuvent jouer le rôle d'allié-e-s, en tant que camarades à l'école et en tant qu'ami-e-s dans le contexte extra-scolaire, tout comme les adultes, que ce soit les enseignant-e-s et les professionnel-le-s en lien avec les jeunes ou les parents et la famille. Relevons qu'en France, « SOS homophobie et d'autres associations² qui interviennent dans un but commun demeurent les seuls recours face au cruel manque d'information des élèves sur ces questions »³.

Une conception heuristique de l'éducation permet d'élargir les moyens de lutte contre les violences hétérosexistes - l'hétérosexisme étant envisagé comme la matrice⁴ de l'homophobie, du sexisme ainsi que du rejet lié à la non conformité aux normes de genre et au refus d'allégeance au principe masculin.

Partir du fait que toute relation comporte des dimensions éducatives permet de dépasser le clivage entre éducation formelle et éducation informelle. Penser en termes d'éducation diffuse (Petitat, 2003) ouvre la

2. Entre autres l'association nationale de parents et ami-e-s de personnes homosexuelles CONTACT et l'association le MAG Jeunes LGBT (lesbienne, gay, bi, trans*).

3. Rapport annuel de SOS Homophobie 2012, p. 81 : <http://www.sos-homophobie.org/>

4. Au sens de « être à l'origine de », « générer ».

possibilité d'agir dans toutes les sphères de la socialisation ; la socialisation primaire s'élaborant pendant l'enfance et permettant à l'individu de devenir membre de la société - principalement à travers la famille - et la socialisation secondaire se référant aux processus qui lui permettent d'aborder de nouveaux secteurs (Berger & Luckmann, 1986).

Le spectre de l'injure et les violences marquent la construction identitaire des personnes dérogeant à l'hétéronormativité, inculquée autant par le langage ordinaire que les discours plus élaborés, qu'ils soient religieux ou politiques, juridiques ou pseudo-scientifiques. La mise en perspective de différents concepts a permis d'inscrire notre questionnement dans une problématique plus générale des mécanismes de rejet et de relever que ces personnes ne disposent ni de références et ressources suffisantes ni de la même protection par rapport à d'autres groupes discriminés. Il en va donc non seulement d'une éducation à la citoyenneté mais également de droits humains qui ne pourront se réaliser qu'à travers la complémentarité de dimensions éducatives et socio-sanitaires, légales et politiques. Le développement d'études scientifiques - fournissant autant des informations quantitatives que qualitatives - sur ces questions se montre également nécessaire afin de lutter contre de telles violences pour qu'elles n'aient plus vue ni sur rue ni sur cour.

Bibliographie

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Borrillo, D. (2000). *L'homophobie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Londres : Routledge.
- Chamberland, L. (2010). *L'impact de l'homophobie sur la persévérance et la réussite scolaires*. Rapport de recherche. Québec : Fonds de recherche pour la société et la culture.
- Dayer, C. (2005). *De l'injure à la gay pride. Construction sociale de la connaissance et processus identitaire*. Genève : Université de Genève.
- Dayer, C. (2010a). *Construction et transformation d'une posture de recherche. Examen critique de la pensée classificatoire*. Saarbrücken : Editions Universitaires Européennes.
- Dayer, C. (2010b). Souffrance et homophobie. Logique de stigmatisation et processus de socialisation. In S. Heenen-Wolff (Ed.), *Homosexualités et stigmatisation* (pp. 93-115). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dayer, C. (2011). Suffering from Homophobia. A general analysis and a study on francophone Switzerland. In M. Gronenberg & C. Funke (Eds.),

- Combating Homophobia, Experiences and Analyses Pertinent to Education* (pp. 75-90). Berlin : LIT-Verlag.
- Dayer, C. (2012a). Les maux des préaux. *Revue l'Educateur*, 6, 10-12.
- Dayer, C. (2012b). En quoi les discriminations nuisent-elles à la santé ? *Bulletin des médecins de Suisse*, 93 (13), 1-3.
- Eribon, D. (1999). *Réflexions sur la question gay*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Fassin, E. (1999). Le "outing" de l'homophobie est-il de bonne politique ? Définition et dénonciation. In D. Borrillo & P. Lascoumes (Eds.), *L'homophobie, comment la définir, comment la combattre* (pp. 29-38). Paris: Pro Choix.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Ed. de Minuit.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Meyer, I.H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations : Conceptual issues and research evidence. *Psychol Bull.*, 129, 674-97.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1996). La violence faite aux données. De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie. *Enquête*, 3, 31-59.
- Petit, A. (2003). Education, normativité et historicité. *Education et Sociétés*, 1, 87-103.
- Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rich, A. (1981). La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne. *Nouvelles Questions féministes*, 1, 15-43.
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the closet*. Los Angeles : University of California Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Tin, L.-G. (2003). Hétérosexisme. In L.-G. Tin (Ed.), *Dictionnaire de l'homophobie* (pp. 207-211). Paris : Presses Universitaires de France.
- Wittig, M. (1992). *The straight mind and other essays*. Boston : Beacon Press.

N°8 | juin 2013

Recherches & Educations

Violences de genre et violences sexistes à l'école

Tome 1

Dossier coordonné par
Isabelle Joing-Maroye et Eric Debarbieux