

2025

D
E
T
H
I
V

(CYBER) VIOLENCES DE GENRE CHEZ LES 11-18 ANS

VICTIMATIONS SEXISTES,
SEXUELLES ET LGBTPHOBES
DANS DES COLLÈGES ET LYCÉES
FRANCIILIENS



AVANT-PROPOS

Le Centre Hubertine Auclert, centre francilien de ressources pour l'égalité entre les femmes et les hommes, et son Observatoire régional des violences faites aux femmes, explorent depuis 2013 les usages numériques au prisme du genre. En 2016, le Centre Hubertine Auclert publie une étude pionnière, réalisée en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse dans les trois académies franciliennes : *Le cybersexisme chez les adolescent·es (12-15 ans) - Étude sociologique dans les établissements franciliens de la 5^e à la 2^{nde}*.

L'équipe de chercheuses et chercheurs de l'Université Paris-Est Créteil, dirigée par Sigolène Couchot-Schiex, qui a réalisé cette étude définit alors le « cybersexisme » comme « les violences qui se déploient à travers le cyberespace¹ ("en ligne"), dans le but d'insulter, harceler, humilier, répandre des rumeurs, ostraciser, exercer une coercition externe et qui contaminent l'espace en présentiel ("hors-ligne") ou réciproquement ». Le cybersexisme contribue à réitérer les normes de genre ciblant distinctement garçons et filles. Parmi les 1 127 élèves qui ont répondu au questionnaire, 17 % des filles et 11 % des garçons de la cinquième à la seconde avaient vécu, au cours du trimestre d'automne 2015, des cyberviolences² à caractère sexiste et sexuel (prise de photo intime sans le consentement ou avec contrainte, photo modifiée du répondant ou de la répondante sans son accord, sextos³ reçus contre son gré, rumeurs qui circulent en ligne, insultes sur l'apparence, etc.). Les filles étaient 1,5 à 2 fois plus touchées par le cybersexisme que les garçons.

Depuis, le Centre Hubertine Auclert a continué à développer son expertise sur les cyberviolences sexistes et sexuelles et a identifié, avec ses partenaires travaillant auprès des jeunes, un besoin d'actualiser ces données en élargissant le champ d'études. Pour mener à bien ce travail, l'agence en sociologie appliquée n-clique est chargée de la réalisation de l'étude, et notamment de la mise en œuvre de l'enquête de terrain. Margot Déage, maîtresse de conférences en sociologie à l'Université Grenoble-Alpes et membre du Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte (LaRAC) assure la direction scientifique et la rédaction de l'étude. Notamment inspirée par l'étude du Centre Hubertine Auclert de 2016, elle a réalisé sa thèse à Sorbonne Université, de 2016 à 2020, sur la réputation genrée au collège et les risques de (cyber)harcèlement, dans quatre établissements d'Île-de-France. Elle a tiré de ce travail un ouvrage intitulé *À l'école des mauvaises réputations* paru aux éditions des Presses Universitaires de France, en 2023.

1, 2, 3

Ces notions sont définies dans le glossaire, de la page 173 à la page 176.

Charlotte Baelde

Présidente du Centre Hubertine Auclert

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	01
INTRODUCTION	04
Grandir, c'est se genrer	05
Un ordre du genre en mutation	06
Des violences sexistes, sexuelles et LGBTphobes invisibilisées	07
Prendre la mesure des (cyber)violences de genre	08
—	
1 PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE	11
Évolutions récentes du cadre légal et politique	12
Des (cyber)violences de genre absentes des études actuelles	15
Hypothèses de recherche	19
Un double standard hétérocisnormatif qui attise les (cyber)violences de genre et LGBTphobes	19
Le couple amplificateur des risques	21
Des « dérives » d'Internet qui masquent les enjeux du genre	23
Méthode	27
Une enquête en milieu scolaire	27
Une variable sur l'identité genrée et sexuelle des élèves et présentation des résultats	34
—	
2 LES (CYBER)VIOLENCES DE GENRE	40
Le double standard qui structure les (cyber)violences de genre	41
L'appropriation de la sexualité des filles et la correction sexuelle des jeunes LGBT+	43
Les pressions psychologiques qui maintiennent les filles et les jeunes LGBT+ « à leur place »	52
L'oppression physique qui tient les rangs de la virilité	62
Genre et relations intimes : des facteurs de risque dans un continuum de violences	70
L'assignation LGBT+ et la mise en couple : principaux facteurs de risques	70
Des violences qui évoluent avec l'âge	75
Un continuum de violences	78
Les risques liés au partage de l'intimité dans l'espace numérique	82
La valeur de l'intimité dans les relations	82
Les contours de l'intimité	83
Des partages intimes instrumentés	86
Des garçons qui forcent les partages	89
Synthèse des victimisations de (cyber)violences de genre et des facteurs de risques	96

3

FAIRE FACE AUX (CYBER)VIOLENCES DE GENRE 100

Les élèves à l'épreuve des (cyber)violences de genre 101

- Les conséquences physiques et psychologiques 101
- Des changements silencieux de comportement 104
- Entre contournement et affrontement 107

Les personnes ressources 114

- Les pairs 116
- La famille 118
- L'École 122

L'École face aux violences 129

- Repérer et réagir face aux récits de (cyber)violences de genre 129
- Signaler et protéger au sein de l'établissement 135
- Orienter vers une prise en charge médico-sociale et/ou judiciaire 136
- Responsabiliser 137

Une prévention à construire 142

- Les besoins des élèves 142
- Des écrans contre la conscience de genre 143
- Des ressources limitées 145

4

PRÉCONISATIONS 149

Former 150

Prévenir et sensibiliser 153

Agir face aux (cyber)violences de genre au sein des établissements 158

- Affirmer le rôle des établissements scolaires et de la communauté éducative dans la prise en charge des (cyber)violences de genre 158
- Prendre les victimes en charge 160
- Responsabiliser les personnes qui commettent les (cyber)violences 162

CONCLUSION 163

BIBLIOGRAPHIE 166

GLOSSAIRE 173

INDEX 177

ANNEXES 180

REMERCIEMENTS ET RÉALISATION DE L'ÉTUDE 186

INTRODUCTION

GRANDIR, C'EST SE GENRER

Dès les premières années de scolarité, des constructions idéalisées et stéréotypées de la féminité et de la masculinité façonnent les dynamiques de popularité entre les élèves. Les garçons accèdent à un statut social élevé en mettant en avant leurs performances sportives, leur résilience et leurs succès avec leurs pairs féminins. Les filles quant à elles capitalisent sur le statut socio-économique de leur famille, leur apparence physique et leur réussite scolaire (Adler et al., 1992). Les enfants apprennent dès lors à distinguer les garçons des filles. Celles et ceux qui transgressent ces normes subissent des formes de rejet. **Une « police du genre » (Darley et Mainsant, 2014) maintient l'ordre sexué en perpétrant des violences de genre⁴ en face-à-face et dans l'espace numérique.**

À partir du collège, les élèves grandissent et passent du statut d'élève à celui d'adolescente et d'adolescent, se distanciant progressivement des influences familiales et scolaires pour s'immerger parmi leurs pairs dans l'environnement scolaire et au-delà. Durant cette période de transition, les adolescentes et adolescents explorent les différentes cultures juvéniles, s'essaient à des attitudes stéréotypées, pour, progressivement, découvrir des voies authentiques permettant de façonner leur identité propre (Dubet et Matuccelli, 1996). Cette transition exprime un désir d'émancipation vis-à-vis de la tutelle parentale, une quête d'autonomie et une affirmation de leur maturité, notamment physique et sexuelle (Couchot-Schiex, 2017). **La distance entre les groupes de sexes qui s'impose dès l'enfance** (Diter, 2023), se réduit alors en ouvrant la possibilité de la mise en couple (Clair, 2023). La socialisation juvénile

se déploie simultanément en face-à-face et dans le cyberespace, où il est possible de créer une identité numérique, qu'elle soit une extension de leur identité dans le groupe de pairs ou une incarnation différente (Rsaissi et Couchot-Schiex, 2021). **Cet espace permet d'explorer et mettre en scène des identités de genre et des relations.**

À la confluence de différentes instances, **l'adolescence est un « laboratoire de genre »** (Cromer et al., 2010) dans lequel des identités sont expérimentées, éprouvées et réprouvées. **Le genre est une catégorie revendiquée (« je suis »), assignée (« tu es », « il, elle, iel est ») ou performée (« j'incarne ») par les individus pouvant correspondre au sexe qui leur a été assigné à la naissance ou s'en affranchir** (Bulter, 2012 [1990]). Cette identité se construit et évolue tout au long de la vie sans nécessairement correspondre aux catégories binaires de masculin et de féminin. Les personnes non-binaires peuvent, par exemple, se définir comme agenre⁵, bigenre⁶, genre fluide⁷, pangender⁸ ou genderqueer⁹. Parmi les personnes trans, certaines se disent « binaires » et d'autres « non-binaires » (Beaubatie, 2019).

4

La notion de « violence de genre » est définie dans le glossaire, page 176.

5, 6, 7, 8 et 9

Ces termes sont définis dans le glossaire, de la page 173 à la page 176.

UN ORDRE DU GENRE EN MUTATION

10

La notion d'« hétérocis-normativité » est définie dans le glossaire, page 176.

11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 et 18

Ces termes sont définis dans le glossaire, de la page 173 à la page 176.

19

Les usages de Snapchat sont expliqués dans le glossaire, page 173.

20

Les usages de Telegram sont expliqués dans le glossaire, page 173.

21, 22 et 23

Ces notions sont définies dans le glossaire, de la page 173 à la page 176.

Malgré cette diversité, l'« **ordre du genre** » (Bourdieu, 2014 [1998]) **traditionnel hétérocisnormatif¹⁰** tend à **naturaliser les catégories de masculin et de féminin, en faisant peser sur les hommes et les femmes des normes différencierées et en hiérarchisant ces catégories, plaçant le masculin en position dominante**. Dans ce cadre social global, la classe des hommes soumet la classe des femmes à des injonctions différencierées. Ces rapports sociaux ne sont pas figés et immuables. C'est aux acteurs et actrices de les réaffirmer ou de les combattre au fil des interactions. Les violences de genre, qui reposent sur ces rapports de genre inégaux, visent précisément à maintenir la domination d'une certaine forme de masculinité (Connell, 2012) sur celles et ceux qui en seraient dépourvus. **À travers des violences protéiformes, certains groupes d'hommes imposent leur domination sur les femmes, mais aussi sur d'autres hommes** (Gourarier, 2017), ainsi que sur les minorités sexuelles et de genre (Jardin, 2023).

Récemment, « *l'espace social du genre* » (Beaubatie, 2021) connaît d'importantes mutations, notamment portées par les jeunes générations, mais il souffre également de violentes contestations (Lejbowicz et al., 2024). Les identifications genrées et sexuelles se diversifient. Les jeunes explorent de nouvelles positions de genre, non-binaires ou fluides (Sansfaçon et Medico, 2021 ; Alessandrin, 2023), et refusent parfois d'endosser des identifications de genre (Trachman et Lejbowicz, 2018). La nombre de transitions médicales augmente, en particulier parmi les jeunes assignés filles à la naissance (Tugaye et al., 2022), notamment depuis la loi du 18 novembre 2016 qui ne conditionne plus le changement de sexe à l'état civil à une intervention chirurgicale ou à une stérilisation, et

interdit les discriminations liées à l'identité de genre. En parallèle, la proportion de jeunes adultes se déclarant homo et bi croît (Rault, 2023). De nouvelles identifications émergent, telles que l'asexualité¹¹, l'allosexualité¹² ou la pansexualité¹³ (Trachman et Lejbowicz, 2018). Les cadres des pratiques sexuelles eux-mêmes se diversifient, ne se limitant plus au couple, mais pouvant avoir lieu en dehors de celui-ci ou dans des relations polyamoureuses¹⁴ (Bergström, 2012 ; Bergström et al., 2019).

Les voix des femmes et des personnes LGBT+¹⁵ s'élèvent toujours de plus en plus nombreuses contre les violences qu'elles subissent. Le mouvement #MeToo, lancé en octobre 2017, a engendré des prises de conscience au sujet des violences sexistes et sexuelles et impulsé des transformations politiques et législatives (Cavalin et al., 2022). À son tour, la communauté LGBT+ s'est emparée de cet hashtag en 2021 pour lancer ses propres mouvements avec #MeTooGay et #MeTooLesbian. Cependant, ces revendications se heurtent à un *backlash*¹⁶ (Faludi, 1993) masculiniste et LGBTphobe, tant sur les scènes numériques que politiques. Dans l'espace numérique, qui a pris une importance sans précédent pendant le confinement de 2020 (Lucas, 2020), des violences extrêmes ont été perpétrées via les « *comptes fisha*¹⁷ »¹⁸. Il s'agit de conversations privées rassemblant plusieurs centaines voire milliers de personnes sur Snapchat¹⁹ et Telegram²⁰ pour organiser la divulgation d'images intimes²¹, la sextorsion²² et le harcèlement en meute, principalement à l'encontre de jeunes femmes (Pardo et al., 2021). Deux des cibles, âgées de 16 ans, se sont suicidées à la suite de ces divulgations et de ces raids²³. **Sur la scène politique internationale, on observe d'importants reculs des droits des femmes (Clavaud, 2023) et des droits des personnes LGBT+ (Mendos et Rezki Rohaizad, 2024).**

DES VIOLENCES SEXISTES, SEXUELLES ET LGBTPHOBES INVISIBILISÉES

La perception de la violence est sujette à de nombreuses interprétations et dépend des normes légales ou usuelles dominantes dans une société donnée (Michaud, 2023), encore souvent imposées par des hommes. **Les sociétés hétérocisnormatives, qui font passer pour naturelles les différences entre les hommes et les femmes, ont particulièrement du mal à reconnaître les violences de genre.** Dans son acceptation la plus courante, la violence se définit comme le fait d'agir sur quelqu'un ou quelqu'une contre sa volonté en employant la force ou l'intimidation (*ibid*). Elle est souvent réduite à sa forme physique, qui touche davantage les garçons et minore la prise en compte des violences morales, sexuelles et numériques qui touchent en premier lieu les filles et les minorités de genre. **La dimension genrée de la violence tarde à être reconnue dans la loi, dans les enquêtes et par les victimes elles-mêmes, par absence de vocabulaire et de normes.**

Ainsi, bien qu'elles soient de plus en plus visibles dans l'espace médiatique, les (cyber)violences de genre entre adolescentes et adolescents restent relativement peu prises en considération. **Dans le cadre scolaire, les violences sont essentiellement traitées sous l'angle du harcèlement**, considéré comme le fait de subir de manière répétée des agressions commises dans l'intention de nuire, qui place la victime dans l'incapacité de se défendre (Olweus, 1993). Or, les agressions qui retiennent l'attention sont d'ordre « psychologiques » (insultes, surnoms méchants, humiliations, mise à l'écart et moqueries) et « physiques » (coups, bousculades, bagarre et lancer d'objet) (Debarbieux, 2011). Ainsi, « *dans leur ensemble, les études disponibles [sur le harcèlement] montrent que les garçons sont autant victimes que les filles* » (Galand, 2018, p. 29). **Cette conception ne prenant**

pas en compte la dimension genrée des violences en milieu scolaire, invisibilise les violences subies plus spécifiquement par les filles et les minorités de genre.

Dans les enquêtes de victimisations nationales (DEPP, 2022), relativement **peu de questions sont posées sur les violences sexuelles**. Au sein des enquêtes à destination des élèves de collège, ces violences sexuelles sont nommées via les termes « *baisers forcés* », « *caresses forcées* » et « *voyeurisme* », et ce pour les espaces des toilettes et des vestiaires uniquement pour ces deux dernières appellations. Les catégories « *comportement déplacé à caractère sexuel* » ou « *violence sexuelles* » sont intégrées à l'enquête destinée aux élèves de lycée de 2018, quand l'*« intimidation ou offense à caractère sexuelle »* apparaît dans celle de 2023 (Traore, 2024b). La note d'information rendant ces résultats publics ne précise toutefois pas à quoi il est fait référence. Dans l'espace numérique, ces violences sont encore moins questionnées hormis à travers « *la diffusion de rumeur, de photo ou de films humiliants sur Internet* » ou encore « *le visionnage contre son gré d'images ou de vidéos à caractère sexuel* ». Quant aux LGBTphobies, le caractère sensible des données sur l'orientation sexuelle, empêche de savoir si les violences touchent plus systématiquement les personnes s'identifiant LGBT+ que les autres. Seules des questions relatives à la cause des agressions dans les enquêtes permettent aux élèves de renseigner si elle est de nature « homophobe », depuis 2018, et liée à « *l'orientation ou l'identité sexuelle* », depuis 2023. Par conséquent, **les données sur l'aspect systémique des violences sexuelles et LGBTphobes manquent cruellement**, tant pour alimenter le cadre législatif que pour outiller les professionnelles et professionnels chargés de la protection des élèves.

PRENDRE LA MESURE DES (CYBER)VIOLENCES DE GENRE

24

Médiamétrie, étude réalisée en ligne en septembre 2019 auprès de 2 087 parents d'enfants âgées de moins de 15 ans pour le compte de l'Observatoire de la parentalité & de l'éducation numérique et de l'UNAF

25

Les usages de Tiktok sont expliqués dans le glossaire, page 173.

26

Heaven & IDM Familles, Étude #BornSocial réalisée en ligne en septembre 2023 auprès de 200 enfants de 11 et 12 ans.

27

Les usages d'Instagram sont expliqués dans le glossaire, page 173.

28

Association génération numérique, étude réalisée en ligne de septembre 2021 à janvier 2022 auprès de 17 013 jeunes de 11 à 18 ans.

29

Les usages de Twitch sont expliqués dans le glossaire, page 173.

Dans ce contexte lacunaire, cette deuxième édition de l'étude propose un nouvel état des lieux sur les **(cyber)violences de genre**, terme inspiré des travaux de l'équipe d'Éric Debarbieux (2018, p. 53), défini ici comme **tout acte préjudiciable perpétré contre une personne en raison de son sexe ou de sa non-conformité aux rôles de genre ou de sexualité socialement attribués à son sexe, perpétré en face-à-face ou dans l'espace numérique**. L'objectif est d'expliquer dans quelle mesure les (cyber) violences contribuent à forger un ordre du genre hétérocisnormatif à l'adolescence.

Les smartphones, parce qu'ils permettent des usages numériques portables et connectés, brouillent les frontières entre les espaces numériques et « présentiels ». Les sociabilités s'y déplient désormais simultanément, de manière hybride et ubique. Le terme « cyberviolence » donne faussement l'impression que la violence a lieu dans un monde « virtuel » qui serait sans lien avec le monde « réel ». Or, les violences numériques sont le plus souvent perpétrées entre des adolescentes et des adolescents qui se fréquentent en présentiel (Blaya, 2015). **La quasi-totalité des types de victimisations peut se produire simultanément, successivement ou séparément hors ligne et en ligne, dès lors qu'elles sont médiées par un outil numérique. Pour signaler la porosité entre les espaces, le préfixe « cyber » est accolé entre parenthèses à l'expression « violences de genre ».** Les violences qui se produisent dans l'espace numérique ont toutefois quelques

spécificités, notamment : 1) la *viralité*, la violence peut être diffusée à des publics non accessibles en « présentiel », à tout moment, de manière instantanée et parfois sans répit pour la victime ; 2) la *traçabilité*, il est possible de capturer et de conserver des enregistrements des agissements ou de leur mobile ; 3) la *vraisemblance*, l'effet « vu sur Internet » fait souvent office de preuve dans l'esprit des élèves (Déage, 2023).

En 2020, l'âge moyen de l'acquisition du smartphone est de 9 ans²⁴, et en 2022, 90 % des 12-17 ans en détiennent un. Les jeunes utilisateurs et utilisatrices se connectent très tôt aux réseaux sociaux, malgré les restrictions d'âge : en 2023, 35 % des moins de 13 ans utiliseraient régulièrement Snapchat et 24 % TikTok^{25, 26}. Ainsi, dès l'entrée au collège, une proportion notable d'élèves utilise quotidiennement ces deux applications, puis à l'arrivée au lycée, l'utilisation des réseaux sociaux s'intensifie, notamment avec l'usage d'Instagram^{27, 28}. Cette utilisation est genrée : les filles passent plus de temps sur les applications de communication, quand les garçons s'adonnent davantage aux services de streaming centrés sur les jeux vidéo, comme Twitch²⁹. Les services centrés sur le texte, comme Facebook³⁰, les blogs³¹ et les forums³² sont massivement délaissés, au profit de ceux qui placent l'image au cœur de la communication.

INTRODUCTION

La caméra embarquée et la connexion Internet offertes par ces outils permettent à tout moment d'organiser, d'enregistrer, de commenter des (cyber)violences, qu'elles soient physiques, psychologiques ou sexuelles. Réciproquement, il est possible de prolonger en face-à-face les (cyber)violences perpétrées sur les réseaux sociaux. **Contrairement aux études réalisées jusqu'à présent, celle-ci ne considère pas les cyberviolences comme une catégorie distincte de violence.** En effet, l'espace numérique est souvent présenté comme le lieu d'émergence de « nouvelles » formes de violences qui lui sont propres, notamment sexuelles. Or, **il s'agit de nouvelles variations et manifestations de violences préexistantes, transposées et souvent amplifiées dans cet espace via de nouveaux moyens d'actions technologiques.** Des formes d'atteintes à l'image intime existaient par exemple dans les années 1980 : dans la rubrique *Beaver hunt* (« la chasse aux minous »), le magazine états-unien *Hustler* publiait des clichés de femmes nues non consentantes. **Cette étude présente donc l'espace numérique comme un espace dans lequel tous les types de violences peuvent avoir lieu, au même titre que le milieu scolaire ou l'espace public.** Dans cet environnement, les (cyber)violences de genre peuvent être particulièrement intenses en raison de l'effet de désinhibition produit par l'écran (Suler, 2004) qui peut être favorable aux comportements toxiques et haineux. Cependant, il peut aussi être un lieu de repli, où les minorités de genre et les victimes peuvent se retrouver, exprimer leurs émotions et chercher de l'aide auprès d'individus ou de communautés.

Pour s'assurer d'observer tous les faits vécus comme violents pour les élèves, **l'étude recueille des données de victimation, définie comme l'ensemble des actes (physiques, verbaux, relationnels, sexuels) exercés contre la volonté d'une personne, susceptible de nuire à son bien-être, à sa réputation ou à sa sécurité.** L'usage de la force physique, l'emploi de mots vulgaires ou les actes sexuels ne sont pas

vécus comme des pratiques violentes en soi quand ils sont consentis, mais le deviennent lorsqu'ils ne le sont pas. **L'objectif est donc d'identifier les expériences perçues comme négatives, pour lesquelles la personne interrogée reconnaît qu'elle a été victime d'une atteinte, d'une agression ou d'un crime.** L'objectif étant de mesurer, selon la place des élèves dans l'ordre du genre, le **continuum de (cyber)violences auquel elles et ils font face**, c'est-à-dire, la variété de formes d'abus, de contraintes et d'usages de la force, à des degrés plus ou moins intenses (Kelly, 1987).

Pour répondre à cet objectif, **cette étude combine des méthodes quantitatives et qualitatives.** Le recueil des données quantitatives s'est déroulé à travers l'administration d'un questionnaire aux élèves des **14 collèges et lycées** franciliens participants, sur une période s'étendant d'avril 2023 à mai 2023. Ainsi, **3 828 élèves ont répondu à près de 200 questions.** Parallèlement, des entretiens ont été menés avec 49 professionnelles et professionnels de ces établissements.

Cette première phase de collecte des données qualitatives a été suivie d'une deuxième phase, durant les mois de novembre et décembre 2023, au cours desquels **34 focus groups ont été réalisés auprès de 287 élèves (194 collégiennes et collégiens, 93 lycéennes et lycéens). 32 entretiens individuels (21 collégiennes et collégiens, et 11 lycéennes et lycéens)** ont eu lieu, lors desquels 13 élèves ont révélé avoir été victimes d'une ou de plusieurs formes de (cyber)violences, dont 11 filles et deux garçons. Les focus groups ayant lieu dans la classe, théâtre quotidien des performances de genre donnant lieu à des (cyber)violences, les entretiens individuels donnent accès à une expression de soi moins contrainte par le groupe.

30

Les usages de Facebook sont expliqués dans le glossaire, page 173.

31 et 32

Ces termes sont définis dans le glossaire, de la page 173 à la page 176.

INTRODUCTION

Ces entretiens, menés auprès d'un total de 319 élèves, permettent d'enrichir l'analyse des données issues du questionnaire à travers des témoignages d'expériences de (cyber)-violences subies et d'histoires vécues par les élèves. Ils permettent ainsi de caractériser et de qualifier les phénomènes que les adolescentes et adolescents vivent, notamment en lien avec les pratiques numériques, les notions d'intimité et de (cyber)violences de genre.

L'étude **(Cyber)violences de genre chez les jeunes (11-18 ans) : expériences de violences sexistes, sexuelles et LGBTphobes** dans des collèges et lycées franciliens est organisé en quatre parties. La première partie présente le contexte légal, politique et scientifique de l'étude, formule des hypothèses et décrit les méthodes employées pour y répondre. La deuxième partie dresse l'état des lieux des (cyber)violences de genre et explique comment elles se structurent selon des normes de genres hétérocisnormatives. La troisième partie propose une réflexion approfondie sur les répercussions des victimisations, tant au niveau individuel qu'au sein du contexte scolaire. Elle aborde également les processus de détection des cas de victimisation, ainsi que les besoins identifiés par les professionnelles et professionnels des établissements en matière de repérage et de prévention. La dernière partie fait part des préconisations formulées à l'issue des résultats de l'étude.



PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

— ÉVOLUTIONS RÉCENTES DU CADRE LÉGAL ET POLITIQUE

— 33, 34, 35 et 36

Ces notions sont définies dans le glossaire, de la page 173 à la page 176.

— 37

Association de protection de l'enfance sur internet (s. d.). <https://e-enfance.org/>

— 38

Éduscol, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019). *Comportements sexistes & violences sexuelles : Prévenir, Repérer, Agir.* <https://eduscol.education.fr/document/1564/download>

— 39

Éduscol, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2021). *Violences sexuelles intrafamiliales : comprendre, prévenir, repérer et agir.* <https://eduscol.education.fr/document/12583/download?attachment>

Les violences sexistes et sexuelles n'ont été prises en compte dans le cadre juridique que relativement récemment. Régulièrement, des inquiétudes sont soulevées quant au faible taux de condamnation relativement au nombre de victimes et de plaintes déposées (Le Goaziou et Garapon, 2019). Parmi les premières violences à être condamnées, on retrouve l'*outing*³³ LGBT+ dans le Code civil en 1970 (art. 9) et le viol considéré comme un crime dans le Code pénal en 1980 (art. 222-23). C'est seulement en 1994 que le harcèlement sexuel devient un délit (art. 222-33 du Code pénal), suivi en 2002 du voyeurisme (art. 226-1) et en 2007, de la divulgation d'actes sexuels non consentis (art. 222-3-3) ou encore de prédatation (art. 227-22-1). En 2021, la loi n°2021-478 instaure un seuil de non-consentement à une relation sexuelle pour les mineures et mineurs de moins de 15 ans. Depuis 2023, les outrages sexistes et sexuels aggravés sont considérés comme des délits (art. 222-33-1-1).

Dans l'espace numérique, il était possible de se défendre contre certaines violences à partir de textes de loi promulgués bien avant Internet, comme les lois contre l'incitation à la haine (art. 24 de la loi sur la liberté de la presse), les rumeurs (art. 25), la diffamation (art. 26) et les injures (art. 29), ou encore des lois contre les menaces (art. 222-17 du Code pénal), le chantage (art. 312-10), l'atteinte au secret des correspondances (art. 226-15), le voyeurisme (art. 226-1) ou l'exhibition sexuelle (art. 222-32). Les recours contre les usurpations d'identités³⁴ apparaissent en 2011 (art. 224-2-1). Des institutions devenues centrales dans la régulation d'Internet aujourd'hui existaient avant

la massification des connexions quotidiennes sur smartphone, c'est par exemple le cas de la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) créée en 1978 (qui a notamment été en charge en 2020 d'évaluer les lois contre les violences sexistes et sexuelles en ligne, dont la loi Schiappa) ou encore de la plateforme Pharos créée en 2009 pour recouper et orienter les signalements liés à la criminalité en ligne (extorsion, pédopornographie, etc.). Ces dernières années, la politique de lutte contre les cyberviolences ne cesse de se renforcer à différentes échelles. Dans le cadre de la décennie pour la gouvernance numérique, l'Union européenne a voté en 2022 le *Digital Services Act* (DSA) qui demande aux opérateurs de plateformes de modérer davantage les contenus publiés et de rendre compte de leur effort de modération. En France, le Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) et la Haute Autorité pour la diffusion des œuvres et la protection des droits sur Internet (HADOPI) ont fusionné sous le nom d'Autorité de régulation de la communication audiovisuelle et numérique (Arcom) afin de lancer la mise en œuvre de cette politique.

Cependant, cela fait moins de dix ans que les violences sexistes et sexuelles dans l'espace numérique ont fait l'objet de lois et de mesures spécifiques. Elles ont toutes été promulguées après la réalisation de la précédente étude du Centre Hubertine Auclert sur le cybersexisme (Couchot-Schiex et al., 2016). En 2016, la loi condamne le fait, en lui-même, de divulguer des images intimes et sexuelles sans le consentement de la personne, quand bien même l'acte et l'enregistrement auraient eu lieu de plein gré (art. 226-2-1 du Code pénal),

sous la forme du délit d'atteinte à l'intimité de la vie privée. Le mouvement #MeToo déclenche une accélération législative. Une série de lois pénales sont promulguées ou précisées dès 2018, contre le cyberharcèlement de meute^{35, 36}, (art. 222-33-2-2), l'exhibition sexuelle en ligne (art. 222-32), la non-assistance à un mineur ou une mineure victime d'agression sexuelle ou de viol en direct en ligne (art. 223-6) et le délit de géolocalisation sans l'accord (art. 226-1). En 2021, une loi contre les infractions sexuelles sur mineur est introduite (art. 227-22-2 du Code pénal), et les définit comme le fait d'« *inciter un mineur, par un moyen de communication électronique, à commettre tout acte de nature sexuelle, soit sur lui-même, soit sur ou avec un tiers, y compris si cette incitation n'est pas suivie d'effet* ».

En ce qui concerne le contexte scolaire, c'est par le biais de la question du harcèlement que les premières mesures pénales font leur apparition. En 2014, la loi contre le harcèlement moral propose un premier recours quand la situation de harcèlement ne peut être réglée par l'établissement. Cette initiative législative accompagne des mesures politiques, notamment la mise en œuvre de la journée nationale de lutte contre le harcèlement en 2013. C'est dans ce cadre qu'en 2018, l'Éducation nationale reprend la problématique de la divulgation d'images intimes, l'érigeant en thématique principale du dispositif « Non au Harcèlement » avec la campagne « Cassandre », sous-titrée « *Une photo c'est perso, la partager c'est harceler* ». Le Code pénal encadre spécifiquement le harcèlement en milieu scolaire en 2022 (art. 222-33-2-3), la scolarité sans harcèlement devient un droit dans le Code de l'éducation (art. L111-6). Les plages horaires de la plate-forme d'écoute téléphonique de lutte contre le harcèlement sont étendues et ce service devient accessible via l'application et le numéro 3018 de l'association e-Enfance³⁷ qui lutte aussi contre les violences numériques. La lutte contre le harcèlement scolaire est érigée en « *priorité absolue* » des années scolaires 2023-2024 et 2024-2025, avec de nouvelles

dispositions réglementaires à la rentrée scolaire 2023 permettant de faire changer les harceleurs d'établissement dès l'école primaire, et permettant aux directions d'établissements de sanctionner des élèves qui harcèleraient des élèves d'un autre établissement. De nouveaux moyens pour augmenter le nombre de référentes et référents « harcèlement » au niveau des académies et des départements ont également été annoncés. En 2023, les élèves du CE2 à la terminale ont renseigné pour la première fois un questionnaire dit « d'auto-évaluation » sur les violences vécues en milieu scolaire, présenté comme un dispositif de diagnostic à l'échelle des établissements. Depuis le 21 mai 2024, la loi Sécuriser et Réguler l'Espace Numérique (SREN, loi n°2024-449) propose notamment de faire exiger par l'Arcom le retrait sous 24 heures de contenus pédopornographiques, permettant de lutter contre la divulgation d'images intime, ainsi que de suspendre, voire de bannir des réseaux sociaux les cyberharceleurs et promoteurs de la haine en ligne.

Si la focale est marquée sur le harcèlement, les violences sexistes et sexuelles font encore l'objet de très rares mesures dans le cadre scolaire. Le ministère de l'Éducation nationale a publié en 2019 un guide pour « *prévenir, repérer et agir* » contre les comportements sexistes et les violences sexuelles³⁸, et en 2021 un Vadémécum pour lutter contre les violences sexuelles intrafamiliales³⁹ visant à accompagner la mise en œuvre de la loi contre le viol incestueux promulguée en 2021 (art. 222-23-2). La lutte contre l'homophobie et la transphobie a fait l'objet de trois dispositifs, avec des affiches et des livrets destinés aux adultes, en 2015, 2019 puis 2023⁴⁰. D'autres instances étatiques proposent des ressources et recommandations sur des sujets proches, comme l'inceste avec les travaux de la Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants (CIIVISE)⁴¹, ou le mariage forcé, axe de travail de la Mission interministérielle pour la protection des femmes contre les violences et la lutte contre la traite des êtres humains (MIPROF)⁴².

40

Toutes les ressources mentionnées sont accessibles sur : Éduscol, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2024). *Focus : prévention des violences sexistes et sexuelles à l'École*. <https://eduscol.education.fr/2180/focus-prevention-des-violences-sexistes-et-sexuelles-l-ecole> ; Éduscol, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2024). *Prévenir les LGBTphobies en milieu scolaire*. <https://eduscol.education.fr/1590/prevenir-les-lgbtphobies-en-milieu-scolaire>

41

CIIVISE. (2023). *Violences sexuelles faites aux enfants : « on vous croit »*. <https://www.ciivise.fr/le-rapport-public-de-la-ciivise/>

42

MIPROF. (2017). *Le repérage et la prise en charge des filles et des femmes victimes de mariages forcés*. <https://arretonslesviolences.gouv.fr/je-suis-professionnel/outils-mariage-force>

43

Toutes les campagnes de sensibilisation du Centre Hubertine Auclert sont accessibles sur : Centre Hubertine Auclert. (s. d.). *Égalithèque.* <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/egalitheque?type=179>

Les initiatives à ce sujet sont cependant avant tout portées par le monde associatif. Quelques partenariats institutionnels forts existent, comme sur la lutte contre les violences numériques à travers les actions de la plateforme et numéro vert 3018 (anciennement « net-Écoute »), coordonnée par l'association e-Enfance, et sur les violences sexistes et sexuelles avec le Centre Hubertine Auclert, qui a élaboré les campagnes *#StopCybersexisme*, *#TuMaiimesTuMeRespectes*, *#SexismeParlonsEn* ou *#PlusJamaisSansMonAccord*⁴³.

DES (CYBER)VIOLENCES DE GENRE ABSENTES DES ÉTUDES ACTUELLES

Dans les enquêtes de victimisation adressées aux jeunes, les questions sur les violences à caractère sexiste et sexuel perpétrées en ligne restent trop peu nombreuses et ne sont pas toujours croisées avec la variable genre. Ces résultats, présentés dans le tableau 1, sont cependant **difficilement comparables au vu de la diversité des méthodologies utilisées**. Néanmoins, toutes ces enquêtes convergent vers l'idée qu'en France, la part des filles qui déclarent être victimes de cyberviolences est systématiquement plus importante que pour les garçons, que la violence prenne une forme morale, sexiste ou sexuelle. Le *happyslapping*⁴⁴, qui consiste à frapper une personne en la filmant et potentiellement diffusant cette violence, est la seule forme de violence en ligne qui concerne plus de garçons.

Les dernières enquêtes de victimisation nationales, réalisées par le ministère de l'Éducation nationale, confirment ces résultats. Elles indiquent que 28,4 % des élèves au collège (DEPP, 2023) et 24,9 % des élèves au lycée (DEPP, 2024) déclarent avoir connu au moins une forme de cyberviolence. **Quel que soit le niveau, les filles rapportent plus souvent des cyberviolences que les garçons**, et particulièrement des insultes ou humiliations : 26,2 % des collégiennes rapportent au moins une cyberviolence et 19,9 % des lycéennes, contre 23,4 % des collégiens et 16,4 % des lycéens.

44

La notion de « vidéolynchage » ou « *happyslapping* » est définie dans le glossaire, page 175.

Tableau 1 Synthèse d'éléments statistiques sur les cyberviolences chez les 9-20 ans en France selon le genre

Année	Source	Population	Sexe		Victimation
			F	G	
2016	Cybersexisme - Centre Hubertine Auclert	1 127 élèves de la 5 ^e à la 2 ^{nde}	17 %	11 %	Au moins une cyberviolence à caractère sexiste
			21 %	20 %	Moqueries cyber sur le poids ou la taille
			13 %	8 %	Rumeurs en ligne
			9 %	6 %	Moqueries et insultes sur la réputation en ligne
			21 %	13 %	Moqueries ou insultes lesbophobes ou homophobes en ligne
			4 %	1 %	Réalisation ou partage contraint de photos intimes
			10 %	6 %	Réception non consentie de textos sexuels (sextos)
			7 %	3 %	Réception non consentie de photos ou vidéos sexuelles
			9 %	6 %	Réception non consentie de photos ou vidéos sexuelles de connaissances

PARTIE 1 / PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Année	Source	Population	Sexe		Victimation
			F	G	
2017	DEPP	21 600 élèves de collège et lycée 15 253 élèves de collège	17 %	11 %	Insultes, humiliations, publication de photos via Internet ou téléphone portable
			26 %	23 %	Une cyberviolence ou plus
			8 %	6 %	Trois cyberviolences ou plus
			11 %	11 %	Filmée ou filmé de force dans les vestiaires ou aux toilettes
			10 %	8 %	Diffusion de rumeurs/photos/vidéos méchantes en ligne
			8 %	8 %	Réception de photos méchantes
			2 %	3 %	<i>Happyslapping</i>
			8 %	6 %	Insulte par texto
			6 %	6 %	Usurpation d'identité
			6 %	4 %	Insulte sur Internet
			5 %	3 %	Surnom sur Internet
			5 %	4 %	Surnom par texto
			2 %	1 %	Sentiment d'humiliation par texto
			2 %	1 %	Sentiment d'humiliation par Internet
2020	Institut Montaigne & Axa prévention	1 000 jeunes de 11 à 20 ans	29 %	20 %	Messages non désirés au contenu sexuellement explicite
			39 %	26 %	Rumeurs en ligne
2020	UE kids Online	25 101 jeunes de 9 à 16 ans, résidant dans 19 pays européens	26 %	23 %	Au moins une expérience négative en ligne dans l'année
			89 %	70 %	Sentiment d'être blessée ou blessé chez les victimes en ligne
			4 %	4 %	Suivi de la géolocalisation
			20 %	22 %	Réception de messages sexuels
			19 %	14 %	Propositions sexuelles non souhaitées
			29 %	37 %	Visionnage d'images sexuelles
			51 %	26 %	Malaise provoqué par le visionnage d'images sexuelles
		Résultats concernant les Françaises et Français	19 %	15 %	Au moins une expérience négative en ligne dans l'année
			80 %	73 %	Sentiment d'être blessée ou blessé chez les victimes en ligne
			2 %	2 %	Suivi de la géolocalisation
			8 %	14 %	Réception de messages sexuels
			10 %	9 %	Propositions sexuelles non souhaitées
			15 %	28 %	Visionnage d'images sexuelles
			71 %	49 %	Malaise provoqué par le visionnage d'images sexuelles

PARTIE 1 / PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Année	Source	Population	Sexe		Victimation
			F	G	
2023	DEPP	Élèves de collège	24 %	18 %	Injure, moquerie, insulte, surnom désagréable, sentiment d'humiliation par téléphone, Internet
			11 %	7 %	Diffusion de rumeurs, photos ou films humiliants sur Internet
			6 %	5 %	Usurpation d'identité
			4 %	5 %	Visionnage contre son gré d'images ou de vidéos à caractère sexuel
			4 %	3 %	Menace par téléphone ou Internet
			3 %	3 %	<i>Happyslapping</i> ou violences filmées avec un téléphone portable
			1 %	1 %	Racket par téléphone ou Internet
2024	DEPP	Élèves de lycée	16,2 %	13,8 %	Injure, moquerie, insulte, surnom désagréable, sentiment d'humiliation par téléphone, Internet
			11,5 %	7,1 %	Diffusion de rumeurs, commentaires, photos ou films humiliants sur Internet
			5,4 %	4,1 %	Insulte par téléphone ou Internet
			5,2 %	3,8 %	Surnom désagréable par téléphone ou Internet
			4,1 %	3,9 %	Usurpation d'identité
			2,8 %	3,0 %	Visionnage contre son gré d'images ou de vidéos violentes ou à caractère sexuel
			2,9 %	1,8 %	Sentiment de harcèlement par téléphone ou Internet
			1,8 %	2,3 %	<i>Happyslapping</i> ou violences filmées avec un téléphone portable
			2,7 %	1,3 %	Sentiment d'humiliation par téléphone ou Internet
			2,0 %	1,4 %	Menace par téléphone ou Internet

En France, les contenus sexuels suscitent plus rarement un sentiment négatif chez les garçons que chez les filles (49 % contre 71 %), d'après l'enquête *EU Kids Online* de 2020⁴⁵. Dans le contexte européen, les résultats de la France s'expliquent en partie par une différence genrée dans la perception des pratiques sexuelles en ligne comme violentes. Les garçons français reçoivent plus de messages sexuels (14 % contre 8 % des filles) et visionnent davantage d'images sexuelles (28 % contre 15 % des filles). Notons que **les jeunes Françaises et Français s'adonnent moins souvent à ces pratiques sexuelles, en comparaison à leurs camarades à l'échelle européenne, et manifestent davantage un sentiment négatif à leur égard, c'est-à-dire à les considérer comme violentes.**

Le Canada fait figure de proie dans la recherche francophone autour des conditions d'existence des personnes LGBT+. Les universités allouent des chaires et des fonds de recherche spécifiques pour travailler à l'inclusion de la diversité sexuelle et de la pluralité des genres (Saewyc, 2020 ; Blais et Soares., 2022). **Ces travaux centrés sur les jeunes LGBT+ permettent de récolter une quantité de réponses statistiquement intéressante, mais ne donnent, la plupart du temps, pas de point de comparaison avec la population générale.** Quelques études en population générale toutefois, à l'instar de celle de Darcy Hango (2023), proposent d'analyser la prévalence des victimisations pour les « *jeunes adultes de la diversité sexuelle et non-binaires* », démontrant ainsi que **les**

45

EU Kids Online (2020) : étude réalisée entre l'automne 2017 et l'été 2019 auprès de 25 101 utilisateurs et utilisatrices d'internet âgés de 9 à 17 ans, résidant dans 19 pays européens.

jeunes LGBT+ tendraient à subir davantage de victimisations en ligne (49 % contre 23 % pour les jeunes non LGBT+) et que ces violences connaîtraient un pic de fréquence chez les jeunes adultes de 22 à 25 ans (58 %). Il reste toutefois très difficile de recueillir de telles données parmi les mineures et mineurs, en raison de leur caractère particulièrement sensible.

L'étude du Centre Hubertine Auclert publiée en 2016 prend en compte des formes de violences qui n'avait pas été documentées jusqu'alors dans les enquêtes nationales telles que l'envoi de contenus intimes ou pornographiques non désirés ; le chantage à la photo intime ; la diffusion non consentie de contenus intimes ; ou la diffusion de rumeurs. Toutefois, certaines formes de victimisations courantes dans l'espace numérique ne sont toujours pas prises en compte dans les enquêtes de victimisations adressées aux jeunes en France :

/ La sextortion : menace de diffusion d'images explicites, intimes ou embarrassantes de nature sexuelle sans consentement, généralement dans le but d'obtenir d'autres images, des actes sexuels, de l'argent ou autre chose. Le préjudice peut être physique (pour la victime ou ses proches) ou peut viser les biens ou la réputation, impliquant généralement du chantage, jusqu'à ce que la victime remplit une condition spécifique (Patchin et Hinduja, 2020).

/ Le ghosting : stratégie de dissolution d'une ou de plusieurs relations, caractérisée par une décision soudaine ou graduelle de couper toute communication en ligne ou en personne avec quelqu'un sans explications claires, alors qu'il y a une réponse attendue. Cette stratégie est souvent perçue comme graduel par la ghosteuse ou le ghosteur tandis que du point de vue de la personne ghostée, cette décision est perçue comme soudaine (Thomas et Dubar, 2021). (Voir le glossaire, page 174)

/ L'exclusion ou cyberostracisme : fait de ressentir une mise à l'écart en ligne. Sur Internet aussi, l'ostracisme constitue une menace sérieuse pour les besoins humains fondamentaux : l'appartenance ou l'estime de soi (Schneider et al., 2017).

/ Les challenges : participation forcée à des compétitions vidéo sur un sujet qu'un usager ou une usagère peut lancer et auxquelles d'autres peuvent se joindre. Elles sont identifiées par un hashtag ; elles commencent lorsqu'un usager ou une usagère publie une vidéo avec cet hashtag et invite les autres à reproduire cette vidéo à leur manière (Bonifazi et al., 2022). (Voir le glossaire, page 173)

/ Les montages sexuels : modification d'images pour faire croire que la personne représentée sur l'image pose de manière nue ou sexuelle, ou accomplit un acte sexuel. Cet abus est vécu de manière disproportionnée par les femmes, les membres de la communauté LGBT+ et les minorités raciales (Flynn et al., 2022). (Voir le glossaire, page 174)

/ Les deepfakes à caractère sexuel ou fake-porn : images de nudités, sexuelles ou de réalisation d'actes sexuels, créées, falsifiées et modifiées numériquement (Flynn et al., 2022), comme la superposition de visages de femmes sur des vidéos pornographiques. Le terme « *deepfake* » est un mot-valise entre un apprentissage profond de l'intelligence artificielle et d'imagerie truquée (Wagner, Blewer, 2019). (Voir le glossaire, page 174). En France, la loi SREN 2024, le définit comme « *un contenu visuel ou sonore généré par un traitement algorithmique et représentant l'image ou les paroles d'une personne* ».

/ Les raids : organisation d'une attaque collective en ligne, qui peut avoir lieu sur un réseau social, voire se prolonger hors-ligne (Outaik et al., 2021).

/ Le stalking ou voyeurisme : la collecte non consentie d'informations privées ou non, potentiellement embarrassantes au sujet d'une personne, d'autant plus important que les adolescentes et adolescents tendent à s'échanger les mots de passe de leurs réseaux sociaux, etc. (Wilson et al., 2022). (Voir le glossaire, page 175)

La présente étude vise donc à combler ce manque en proposant des questions sur des formes de violences numériques encore peu étudiées.

HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

La recherche en sciences humaines et sociales éclaire de mieux en mieux les enjeux et les risques liés à la construction des identités de genre et l'apprentissage de la sexualité à l'adolescence. Toutefois, les études sur la violence en milieu scolaire et des (cyber)violences tardent encore à s'imprégner de toutes les avancées des études de genre. Cela a pour conséquence une prise en compte institutionnelle partielle et peu adaptée. **Cette étude est structurée autour de trois hypothèses.** La première suppose qu'un **double standard hétérocisnormatif** qui structurerait les (cyber)violences genrées et LGBT+phobes. La deuxième envisage la **mise en couple comme un facteur amplificateur** des (cyber)violences genrées et LGBT+phobes. La troisième avance que la **focalisation de l'opinion publique sur les « dérives » d'Internet biaise les perceptions** des membres de la communauté éducative et les conduit à prendre des mesures éloignées des enjeux de l'égalité des genres et des sexualités.

Un double standard hétérocisnormatif qui attise les (cyber)violences de genre et LGBTphobes

La première hypothèse suppose l'existence d'un double standard hétérocisnormatif, qui contribuerait : d'une part, à exposer davantage aux violences les filles ainsi que les personnes assignées à des identités de genre et des pratiques sexuelles minoritaires ; et d'autre part, à légitimer ces violences, donc à les invisibiliser.

Dans la plupart des sociétés, des normes différencieront qui s'imposent aux hommes et aux femmes. Dès 1979, la sociologue germano-canadienne Maggir Eichler définit ce « **double standard** » comme « **deux choses identiques qui sont mesurées ou évaluées selon des critères différents** » (p. 15). Ce phénomène s'illustre notamment à travers l'encadrement différencié des comportements sexuels tels que la virginité, l'extraconjugalité, la prostitution et le viol (p. 20 sqq.) qui permet aux hommes dominants de jouir pleinement de leur liberté sexuelle, tout en contraignant les femmes à se conformer à

la fois à des injonctions d'assouvissement du désir masculin et de vertu. Étant contradictoires, les injonctions adressées aux femmes les exposent en permanence à des sanctions et les enferment dans une position de dominée. Le terme d'**hétéronormativité, ou hétéronormatif** désigne précisément ce rapport de genre fondé sur la **differentiation asymétrique et sur la complémentarité obligatoire des sexes** venant imposer un cadre normatif qui discipline les identités genrées et les pratiques sexuelles (Wittig, 2018 [2001]). Socialement, les attentes se cristallisent autour d'une conception essentiellement binaire du sexe et de la sexualité, dans laquelle **la correspondance entre le sexe biologique, le genre et l'orientation sexuelle est la plus valorisée, voire la seule autorisée** (Richard, 2015). Les adolescentes et adolescents qui respectent la norme se montrent soit filles-féminines-hétérosexuelles et font preuve d'abnégation envers les garçons, soit garçons-masculins-hétérosexuels et affirment leur domination sur les filles. Celles et ceux qui s'en écartent mettent en jeu leur réputation et encourrent des sanctions qui peuvent aller, selon les groupes et les circonstances, du simple commentaire à tout un éventail de violences physiques, psychologiques et sexuelles (Déage, 2023).

46

La notion d'« assignation de genre » est définie dans le glossaire, page 176. Voir également la partie « Une variable sur l'identité genrée et sexuelle des élèves » page 34.

47

Le terme « cisgenre » est défini dans le glossaire, page 176.

En grandissant, les individus apprennent à incarner le genre qui leur est assigné à la naissance, intériorisent les normes hétérosexuelles qui s'imposent à cette identité ou tentent de s'y opposer pour construire une identité de genre différente. Kevin Diter remarque que **dès l'école primaire, « les relations amicales se doivent d'être réalisées entre pairs de même sexe, tandis que les relations amoureuses ne peuvent se faire qu'entre enfants de sexe opposé »** (2023). Les moqueries hétérosexuelles y sont les plus nombreuses : les filles se moquent de leurs amoureux respectifs – même imaginés – liant ainsi intrinsèquement leur valeur à celle du garçon, donc à leur hétérosexualité. Quant aux garçons, ils profèrent des insultes homophobes contre ceux qui trahissent leur classe de sexe en affichant des goûts pour les activités féminines, du dégoût pour les activités masculines (foot, bagarre, embêter les filles). **Ils gardent la frontière entre homosocialité et homosexualité** en qualifiant de « pédé » ou de « petite fille » les garçons qui se donnent la main ou s'embrassent entre eux. Au collège, le contrôle des rôles générés se poursuit et se durcit : tous les élèves n'ont de cesse de **remettre les filles « à leur place » et de pousser les garçons à « tenir leur rang » de dominants** (Mercader et al., 2016). Durant les dernières décennies du xx^e siècle, certains rôles traditionnellement masculins se sont ouverts aux filles qui peuvent désormais, entre autres, se réaliser à travers le sport (Mennesson, 2005), mais les garçons restent attachés aux rôles hétérosexués, notamment parce qu'ils sont éduqués dans la crainte de l'homophobie (Meijas, 2005), l'homosexualité étant perçue comme un rabaissement au rang de la féminité (Dagorn et Alessandrin, 2015). **Les injonctions à la virilité des garçons contraignent ainsi la liberté des filles, mais excluent aussi les élèves en marge de ce modèle binaire.**

La fluidité du genre est encore relativement tolérée à la préadolescence, mais toujours très stéréotypée : des profils de « vraies filles », de « garçons manqués », de garçons « coquets » ou « sportifs » sont fréquents chez les 10-12 ans (Court, 2010). Ces expressions trahissent toutefois une ambivalence différentielle des sexes où le principe masculin l'emporte sur le principe féminin (Héritier, 2019) : **l'expression « garçon manqué » signale que, même en adoptant un comportement masculin, le féminin reste défini par le manque et l'imperfection**. Même si certains garçons ne se reconnaissent pas ou ne sont pas admis dans les catégories homme-masculin comme certaines filles dans les catégories femme-féminine, les assignations de sexe ne sont pas reconnues comme interchangeables au sein de la société. Un garçon qui n'est pas identifié comme un homme ne devient pas nécessairement femme et réciproquement (Beaubatîte, 2021), mais peut se reconnaître ou être reconnu dans des catégories non-binaires. En raison de l'enchevêtrement de ces logiques d'identification (« je me reconnais en tant que ») et d'assignation⁴⁶ (« les gens disent que je suis »), une personne qui se rattache à une catégorie non-binaire n'est pas pour autant à l'abri des violences sexistes de la part de ceux et celles qui la percevront du sexe féminin (Chamberland, 2019). En d'autres termes, **les personnes reconnues à la fois comme filles et LGBT+ subissent potentiellement une double stigmatisation**.

À l'école, les jeunes personnes trans, non-binaires et intersexes, sont significativement vulnérabilisées. Gabrielle Richard qui en a interrogé 2 000 en 2018 révèle qu'elles s'y sentent moins en sécurité et subissent davantage de violences verbales, physiques et relationnelles que leurs camarades cisgenres⁴⁷. Isolées et isolés, les jeunes

LGBT+ sont davantage exposées et exposés au harcèlement sous toutes ses formes (Jardin, 2023). **Les agressions contre les personnes LGBT+ agissent comme une forme de contrôle social qui produit de la marginalisation et pousse ces élèves à mettre en œuvre des stratégies pour brouiller les pistes, notamment quant à leur orientation sexuelle** (Clair, 2023, p. 54-55). Indépendamment des identités et des comportements réels, la crainte de suspicion d'appartenance à une identité LGBT+ et de la mise à l'écart qu'elle suppose, dans une société juvénile hétérocisnormative, **pousse l'ensemble des individus à se conformer à des normes de genre strictes et renforce les hiérarchies de genre.**

La première hypothèse part du constat de l'absence de questions au sujet d'un certain nombre de victimisations dans les enquêtes de nationales (MENJVA-DEPP). En particulier, la focalisation sur les violences physiques et verbales laisse à penser que les garçons sont les premières victimes de violences à l'école. Les victimisations sexuelles, qui occupent une place pivot dans la construction des hiérarchies des genres et des sexualités, sont très peu prises en compte et pourraient invisibiliser les violences subies par les filles et les minorités de genre. En outre, les résultats sont analysés selon le sexe des élèves, sans prise en compte de leur identité de genre ou orientation sexuelle, ce qui ne permet pas de percevoir les violences spécifiquement encourues par les élèves LGBT+. Cette étude propose donc **d'actualiser les questionnaires de victimisations pour mesurer la prévalence des (cyber)violences de genre, en tenant compte de la multiplicité des violences physiques, psychologiques et sexuelles possibles, et pour vérifier si les filles et les LGBT+ ne seraient pas, en réalité, les premières victimes.**

Le couple amplificateur des risques

La deuxième hypothèse postule que **la mise en couple ou les relations intimes, réelle ou supposée des adolescentes et adolescents, en particulier les filles ou les personnes assignées LGBT+, les exposent plus aux (cyber)violences.** D'une part, le couple suppose une attente de partage d'une certaine intimité dont la perception est fortement différenciée selon le genre. Les garçons sont assez tôt encouragés à afficher leurs désirs sexuels, quand ceux des filles sont plus souvent soumis à des interdits par le groupe de pairs. La disparité des socialisations sexuelles peut conduire à des conceptions ambivalentes du consentement dans les situations de partage de l'intimité, et à des actes sexuels forcés. D'autre part, la conjugalité éveille souvent des tensions liées à la rivalité entre les prétendantes et prétendants qui peuvent décider de « faire une réputation » à la fille qui a obtenu les faveurs du garçon désiré, refusé des faveurs ou rompu, le plus souvent en lui reprochant ses comportements sexuels réels ou supposés (Déage, 2023). En rompant, les filles sortent de l'appropriation privée de leur partenaire et peuvent être considérées comme redevenant l'appropriation de tous, autrement dit : des « *putes* » (Clair, 2023, p.130) justifiant chez les jeunes des (cyber)violences sexuelles.

D'après une enquête au long cours menée sur les amours adolescents, Isabelle Clair présente l'expérience conjugale hétérosexuelle comme une performance de genre qui constitue « *le principal moyen, pour les adolescents, à l'approche de l'âge adulte, de mettre en scène leur conformation à un genre sans trouble, car elle incarne de manière littérale la croyance sociale dans la complémentarité*

des sexes. Sans trouble parce que le couple fait apparaître les filles comme de vraies filles et les garçons comme de vrais garçons [...] aussi parce que sans problèmes [...] le couple étant la forme la plus légitime pour manifester sa sexualité – particulièrement pour les filles » (ibid., p.24). Elle avance que l'absence d'appropriation d'une fille par un garçon peut être interprétée comme un signe de disponibilité sexuelle et favorise l'injure publique, la mauvaise réputation, le harcèlement, le contrôle de l'apparence et des activités (ibid., p.86-87). Toutefois, il semblerait que **les risques liés au célibat soient surtout une croyance nécessaire pour inciter les filles à accepter les contraintes et les violences qui s'imposent encore plus violemment à elles quand elles se mettent en couple.** En effet, des tensions dans l'intimité des partenaires peuvent contraindre les filles entre deux registres de culpabilité : d'un côté, une pression sociale qui les incite à « faire attendre » le garçon avant de « se donner », et, de l'autre, une pression plus ou moins directe et insistante exercée par leur partenaire pour passer à l'acte sexuel (ibid., p. 219).

Les pairs, ainsi que la communauté éducative au sens large, contrôlent les relations intimes à travers les commérages et les rumeurs. **Obligatoire pour les adolescents, et coupable pour les adolescentes, la sexualité est tout particulièrement scrutée et commentée, alors même qu'elle reste rare jusqu'à la fin du lycée.** Depuis les années 1960, l'âge médian du premier rapport sexuel génital des hommes et des femmes tend à converger autour de 17 ans. Le baromètre santé de 2016 (Bajos et al., 2018) révèle que les premières fois sont massivement hétérosexuelles : 3,2 % se font entre hommes et 1 % entre femmes. Les femmes se disent davantage motivées par l'amour (54 % contre 25,9 %) et les garçons, par le désir (47 % contre 25,8 %). La sexualité au collège est une exception : 6,9 % des femmes et 16,5 % des hommes

nés entre 1987 et 1998 ont débuté leur sexualité avant 15 ans. Pourtant, qu'il soit réel ou fantasmé, **le passage à l'acte est décisif pour le maintien du statut dans le groupe de pairs : les garçons dont on dit qu'ils sont passés à l'acte tendent à se faire des amis alors que les filles en perdent** (Kreager et Staff, 2015). **L'isolement social, le fait d'avoir peu ou pas d'amis et d'amies, est un des premiers facteurs d'exposition aux violences et au harcèlement** (Déage, 2023).

Quant à **la conjugalité des jeunes LGBT+ et la sexualité qu'elle suppose, elle fait office de figure repoussoir dans la construction du genre à l'adolescence.** Elle suscite du dégoût et une crainte de l'assaut sexuel (Clair, 2023, p.136), mais aussi, probablement, des fantasmes, qui peuvent donner lieu à des (cyber)violences. Les adolescentes et adolescents qui perçoivent une identité de genre « atypique » risquent d'écopier d'une mauvaise réputation (Pascoe, 2003), de devenir infréquentables et d'être sujettes et sujets à davantage de violences en ligne et hors ligne (Dorais, 2015). Les garçons qui n'affichent pas assez leur désir pour les filles risquent constamment d'être traités de « pédés » (Clair, 2012). La violence des sanctions publiques pousse les élèves à se conformer, voire à alimenter cette violence. Recourir aux insultes homophobes et misogynes est une manière pour les garçons d'incarner une forme de masculinité dominante (Charlebois, 2001 ; Connell et Messerschmidt, 2015).

Internet offre toutefois à toutes et tous un espace de repli où il est possible d'expérimenter de nouvelles formes de relation et d'échanges et qui facilite potentiellement l'accès à l'intimité, par le biais d'échanges privés textuels et de plus en plus souvent multimédias (Jurgenson, 2019). Toutefois, les filles peuvent se montrer d'autant plus réticentes à partager des images de leur intimité que la divulgation de ces images les

exposerait à des représailles psychologiques, sexuelles voire physiques bien plus sévères que les garçons. En effet, les conversations numériques en aparté sont propices aux abus de confiance et aux manipulations. Certaines adolescentes et certains adolescents simulent des sentiments ou jouent à « cap ou pas cap », « action ou vérité » – des jeux pratiqués couramment hors ligne – pour obtenir un sexto ou un *nude*⁴⁸ qu'elles ou ils capturent à l'insu de leur interlocuteur ou interlocutrice. Elles et ils peuvent ensuite s'en servir pour la ou le faire chanter, et la ou le forcer à en faire plus, sans se plaindre, sous peine de « se faire afficher » (Drouin et al., 2015).

Quant aux personnes LGBT+, leur identité de genre et leur orientation sexuelle sont tellement contenues par le contrôle social, qu'Internet devient un des espaces privilégiés de son expression. Ces jeunes construisent des formes de résilience dans les recoins d'Internet, et peuvent y faire des rencontres, s'exprimer auprès d'une communauté qui subit les mêmes discriminations, explorer des dimensions par ailleurs inhibées de leur identité, voire trouver de la motivation pour développer des formes de militantisme (Richard et al., 2019). Seulement, la fuite de contenus intimes au-delà de l'entre-soi LGBT+ expose ces personnes à des victimisations particulièrement intenses.

Cette hypothèse part de résultats sur l'effet de la mise en couple qui semblent paradoxaux, l'envisageant tantôt comme une situation protectrice, tantôt comme une situation à risque. L'étude cherche donc à trancher pour savoir si l'intimité du couple, les rivalités et les jugements sont oui ou non vecteurs de (cyber)violences à l'encontre des filles et des personnes LGBT+.

Des « dérives » d'Internet qui masquent les enjeux du genre

48

Le terme « *nude* » est défini dans le glossaire, page 175.

La troisième hypothèse présume que **les informations partielles à disposition, focalisées sur les prétextes « dérives » des usages adolescents d'Internet, contribuent à détourner l'attention des membres de la communauté éducative des enjeux liés à la construction du genre.** Ces représentations compliqueraient le repérage des (cyber)violences de genre en train de se produire et feraient reposer entièrement la responsabilité de la régulation des comportements en ligne aux familles et aux opérateurs de plateformes.

La préoccupation pour les cyberviolences apparaît au début des années 2000 dans la recherche anglo-saxonne. Le premier rapport sur les victimisations numériques est commandé en 2000 par le *National Center for Missing & Exploited Children* (NCMEC). Il documente en particulier les prédatations adultes sur les mineures et mineurs en ligne qui touchaient 1 jeune de 10 à 17 ans sur 5 (Finkelhor et al., 2000). En 2002, Susan Herring définit pour la première fois la cyberviolence comme tout comportement en ligne qui consiste à s'en prendre au bien-être (psychologique, physique, émotionnel) d'un individu ou d'un groupe, et qui est susceptible d'avoir des conséquences hors ligne.

Les premières recherches empiriques d'ampleur sont des enquêtes de victimisation qui visent à quantifier les victimes de cyberharcèlement, menées aux États-Unis (Ybarra et Mitchell, 2004), en Australie (Campbell, 2005) et en Angleterre (Smith et al., 2006). Le *cyberbullying* est alors considéré comme un ensemble de comportements intentionnellement agressifs répétés sur le long terme, adressé par un ou des individus, au moyen d'outils électroniques, à une ou des victimes dans l'incapacité de se défendre.

L'usage des outils numériques suscite des craintes, car ils peuvent avoir des effets désinhibiteurs (Suler, 2004) qui libèrent et archivent les comportements toxiques des usagères et usagers. D'une part, les interfaces qui font écran aux réactions des interlocutrices et interlocuteurs biaisen la perception de la mise en danger et de la responsabilité. Les comportements qui causent problème invitent à la surenchère d'autres internautes (Aiken, 2016). Cette émulation peut donner lieu à du cyberharcèlement en meute. D'autre part, sur Internet, une agression en texte ou en images peut laisser des traces, être enregistrée dans les appareils, voire affecter durablement les représentations et les comportements des individus en face-à-face.

L'équipement massif des jeunes en smartphones, et Internet quasi illimité et instantané ont considérablement brouillé les frontières entre « en ligne » et « hors ligne ». Les interactions en face-à-face sont désormais presque toujours accompagnées d'appareils numériques à proximité, de notification, de consultation ou encore d'enregistrement sur smartphone. Réciproquement, la navigation sur les réseaux sociaux et les partages de contenus sont fréquemment l'œuvre de plusieurs adolescentes et adolescents qui se réunissent derrière un même écran et un même compte. En d'autres termes, **les individus sont potentiellement ubiques, et agissent simultanément dans plusieurs espaces, « en ligne » et « hors ligne »**. Le cyberspace, l'espace interconnecté d'ordinateurs au sein duquel les internautes naviguent, communiquent et échangent des informations, n'est pas un monde clos, uniquement « virtuel » qui se développerait indépendamment du monde « réel ». **Bien au contraire, c'est une interface qui relie des corps, des espaces et des activités qui ont une existence physique tangible**. Le numérique prolonge les rapports sociaux dans le sens où les usagères et usagers s'approprient et façonnent cet univers sous l'influence de leur environnement social et culturel immédiat

49

Par exemple, depuis plusieurs années, des contenus sont diffusés en ligne autour du 19 juin, la « journée de la fesse » lors de laquelle des internautes, dont des élèves de collège, prévoient d'agresser sexuellement d'autres personnes en leur touchant les fesses par surprise et sans leur consentement.

(Cardon, 2005) et que leurs interactions en ligne produisent des effets très concrets sur leurs relations, leur état d'esprit et leurs actions.

Par conséquent, **les mots « cyberviolences » et « cyberharcèlement » peuvent donner faussement l'impression que la violence a lieu quelque part ailleurs, séparément du monde réel, et que ces violences sont nécessairement spécifiques à cet univers**. **Pour signaler typographiquement la porosité de ces frontières, cette étude emploie des parenthèses pour désigner les (cyber)violences**. Elle suppose en effet que la quasi-totalité des types de victimisations peut se produire simultanément, successivement ou séparément hors ligne et en ligne, dès lors qu'elles sont médiées par un outil numérique. **Les cyberviolences, souvent perpétrées entre des adolescentes et adolescents qui appartiennent au même univers social (Vandebosch et Van Cleemput, 2008), s'insèrent dans une logique globale de violences de proximité. Être victime en ligne augmente le risque de l'être hors ligne et inversement (Blaya, 2015)**. La nature de la violence et l'équilibre des forces peuvent évoluer d'un espace à l'autre (Patchin et Hinduja, 2006). Dans l'enceinte de l'établissement, il arrive que des élèves répondent physiquement à des personnes qui les ont agressés en ligne (Déage, 2023). Des défis en ligne peuvent également avoir lieu hors-ligne, comme dans le cas d'agressions sexuelles motivées par des contenus partagés en ligne⁴⁹.

Les cyberviolences ont pourtant souvent été interrogées comme une catégorie de violence en tant que telle, sans tenir compte ni de leurs effets et de leurs racines dans le monde social, ni de leur caractère protéiforme (Stassin, 2019). Les victimisations en ligne, c'est-à-dire les pratiques considérées comme violentes si et seulement si elles sont non consenties ou causent un préjudice à la personne qui en fait l'expérience, peuvent pourtant être d'ordre :

- / *Psychologique* : paroles ou actes portant directement atteinte à l'intégrité mentale, sociale et à l'intégration relationnelle d'autrui,
- / *Physique* : actes impliquant l'usage de la force portant atteinte à la sécurité et à l'intégrité corporelle d'autrui,
- / *Sexuel* : paroles ou actes perçus comme ayant une connotation sexuelle portant atteinte à l'intégrité corporelle et psychologique d'autrui.

Tableau 2 Manifestations possibles des victimisations en ligne par catégorie

Type de victimisation	Formes de victimisations
Psychologique	<i>Bodyshaming</i> ⁵⁰ , chantage, diffamation/rumeurs, divulgation d'informations privées, exclusion, <i>ghosting</i> , humiliation, incitation à la haine, incitation au suicide, insulte, moquerie, menaces, <i>outing</i> , LGBT+, <i>stalking</i> , usurpation d'identité.
Physique	<i>Challenge</i> dégradant ou humiliant, <i>happyslapping</i> , lynchages organisés.
Sexuelle	Divulgation de contenus intimes, montages/ <i>deepfake</i> , sextorsion. Si non consentis : jeu de rôle sexuel ⁵¹ , <i>sexting</i> ⁵² , Sollicitations sexuelles.

Notons que **ces catégories ne sont pas parfaitement perméables, dans certains cas, elles peuvent se combiner**. Par exemple, les raids en ligne peuvent donner lieu à des formes de harcèlement moral, avec des insultes ou des surnoms méchants, tout en cherchant à provoquer des situations sexuelles. Autre exemple, le *happyslapping* pourrait consister à filmer et à diffuser une agression sexuelle ou un viol, faisant usage de la force physique. Les lynchages organisés peuvent entraîner des agressions sexuelles en meute. **Toutes ces formes de violences peuvent être considérées comme sexistes ou LGBTphobes dès lors qu'elles ciblent une personne en raison de son identité de genre ou de son orientation sexuelle.**

La première étude sur le cybersexisme du Centre Hubertine Auclert rend compte des formes de violences qui n'avaient à l'époque pas encore été documentées dans les enquêtes nationales comme le *sexting* (l'envoi de messages à caractère sexuel) ; l'envoi de

contenus pornographiques non désirés ; le chantage à la photo intime ; la vengeance pornographique (la diffusion contre son gré d'une photo intime) ; ou la diffusion de rumeurs. Afin de prolonger ce premier travail et de mesurer l'ensemble des victimisations « en ligne » en lien avec les interactions en « hors ligne », **la présente étude propose d'envisager le recours à l'outil numérique comme une modalité possible de toutes les formes de violence psychologiques, ainsi que certaines violences sexuelles et physiques.**

L'objectif est de pallier le manque de données disponibles au sujet des usages concrets des adolescentes et adolescents en ligne et à leurs risques. Dans les études, le traitement des victimisations en ligne déconnectées de celles exercées dans l'enceinte de l'établissement pourrait fausser la perception que les professionnelles et professionnels de l'enseignement et de l'éducation se font de leur responsabilité et de leur capacité d'action.

50, 51 et 52
Ces notions sont définies dans le glossaire, de la page 173 à la page 176.

Les membres de la communauté scolaire n'ont pas forcément conscience du fait que les violences en ligne soulèvent des enjeux d'« éducation » : l'égalité des genres et des sexualités, la vie sexuelle et affective, la régulation des violences et des émotions au sein de l'établissement. Les adultes seraient d'ailleurs insuffisamment outillées et outillés pour percevoir les (cyber)violences sexistes, sexuelles et LGBTphobes auxquelles leurs élèves font face et pour se défaire de leurs propres stéréotypes.

Les réactions des adultes pourraient renforcer le double standard à l'origine des (cyber)violences de genre, en blâmant les victimes pour les risques pris en ligne, parce qu'elles ont publié des photos jugées osées par exemple, plutôt qu'en sanctionnant les réactions violentes à ces contenus. Les professionnelles et professionnels auraient d'autant plus de mal à diagnostiquer les violences au collège, où l'usage des téléphones est censé être interdit, ce qui compromet toute discussion à leur sujet. Ces difficultés à exercer leurs responsabilités éducatives pourraient générer une certaine anxiété et les inciteraient à déléguer la prévention et la résolution des conflits à des partenaires extérieurs, introduisant de fortes inégalités selon les contextes et les ressources disponibles. Conscientes de ces lacunes, **les adolescentes et adolescents perceptraient plutôt comme un risque le fait de parler à un ou une adulte des violences subies**, plutôt que comme une aide. Cette appréhension mutuelle serait un des freins majeurs à la prévention, au repérage et à la remédiation.

MÉTHODE

Une enquête en milieu scolaire

UNE ÉTUDE DANS 14 ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

La sélection des établissements participants à l'enquête a été effectuée conjointement avec les rectorats des académies de Créteil, Paris et Versailles, ainsi que le Centre Hubertine Auclert, dans le but d'assurer la meilleure représentativité possible des élèves scolarisées et scolarisés en Île-de-France :

- / En milieu urbain et rural, dans des zones appartenant à un réseau d'éducation prioritaire (Rep ou Rep+) ou non,
- / Dans l'enseignement général, technologique et professionnel,
- / Dans des établissements de tailles variées (dont des collèges-lycées),
- / Au sein d'établissements engagés pour prévenir les violences sexistes et sexuelles ou non.

À la suite du premier comité de pilotage, les représentantes et représentants des académies ont diffusé l'invitation à participer auprès des établissements scolaires. Les **14 établissements retenus par l'équipe de recherche sont plutôt représentatifs du point de vue de la composition sociale** (mesurée par l'indice de position sociale du ministère de l'Éducation nationale), mais l'échantillon d'élèves ne comprend pas suffisamment de jeunes scolarisées et scolarisés en zone rurale ou en filière professionnelle pour être représentatifs sur ces aspects. Le tableau 3 propose une description plus précise par établissement.

Tableau 3 | Présentation des établissements scolaires participants

Académie	Établissement	Niveau	Description	Nbre élèves	Nbre réponses
Créteil	A	Collège	<p>> Un collège REP, situé en milieu urbain dans une banlieue mixte, au contexte modeste ($90 \leq IPS \leq 100$).</p> <p>> De nombreuses affiches contre les discriminations et pour l'égalité filles-garçons sont présentes dans le bâtiment. La professeure-documentaliste et la professeure de SVT travaillent conjointement depuis 2022 sur la prévention des violences sexistes et sexuelles sur les classes de 4^e et 3^e, via des ateliers sur les relations amoureuses, le consentement, les pratiques pré prostitutionnelles. Les classes de 4^e ont également suivi une intervention sur la prévention du cybersexisme et du cyberharcèlement.</p>	429	248

PARTIE 1 / PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Académie	Établissement	Niveau	Description	Nbre élèves	Nbre réponses
Créteil	B	Collège	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un collège situé en milieu périurbain et au contexte intermédiaire (110<IPS<120). ➤ Des affiches portant des noms de femmes connues sont présentes pour donner des noms de rue aux couloirs (exemple : rue Frida-Kahlo), ainsi que des affiches sur les thématiques des violences physiques, de l'égalité filles-garçons et LGBT+. ➤ Il y a deux référentes égalité (une conseillère principale d'éducation (CPE) et une professeure). Le chef d'établissement explique ne pas avoir pris de mesure particulière sur la question du cybersexisme. 	677	431
		Lycée	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un lycée situé en milieu urbain et au contexte intermédiaire (100<IPS<110). Il s'agit d'un lycée public polyvalent, qui dispense divers types d'enseignement : général, professionnel Agora, technique et STMG (RHC, SIG, Marketing, GF). ➤ Un référent égalité existe au sein de l'établissement depuis septembre 2015, statut qu'il a lui-même créé. L'infirmière propose des séances de prévention, axées autour des thèmes de la sexualité et du consentement. 	748	428
	D	Lycée	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un lycée situé en milieu périurbain, classé politique de la ville et au contexte très modeste (IPS<80). Il s'agit d'un lycée public polyvalent qui dispense les enseignements suivants : général, technique et professionnel (Agora et MCV). ➤ Deux CPE hommes et deux CPE femmes sont référents et référentes égalité filles-garçons. De nombreuses mesures ont été mises en place sur la lutte contre les violences sexistes et sexuelles : journée du 25/11, ateliers de sensibilisation pour prévenir des (cyber)violences sexistes et sexuelles à l'aide de l'outil « violentomètre », ainsi que la participation au concours d'affiche académique contre les violences faites aux femmes. L'établissement a dédié une semaine complète à l'aide contre la discrimination, le sexism, les discriminations sexuelles et la transphobie, avec des intervenants externes. Une association vient régulièrement faire de la prévention autour des fausses informations qui circulent sur les réseaux sociaux. 	1 111	361
Paris	E	Collège	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Une cité scolaire située en milieu urbain et au contexte très favorisé (collège et lycée : 130<IPS<140). Le lycée dispense un enseignement général et technologique (STMG). ➤ La cité scolaire est remplie de nombreuses affiches féministes, en faveur de l'égalité filles-garçons, contre le harcèlement ou les discriminations. 	497	197
	F	Lycée	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La CPE, référente égalité filles-garçons, et la professeure-documentaliste pilotent tout au long de l'année plusieurs projets d'intervention et de sensibilisation sur l'égalité filles-garçons en majorité, mais aussi sur le numérique ou l'homophobie. Ces projets prennent des formes diverses, telles qu'un mois de l'égalité, les noms de salles de classe renommés avec des femmes célèbres, etc. 	985	308

PARTIE 1 / PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Académie	Établissement	Niveau	Description	Nbre élèves	Nbre réponses
Paris	G	Collège	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Une cité scolaire située en milieu urbain et au contexte intermédiaire (collège 100<IPS<110 et lycée 110<IPS<120). Le lycée dispense un enseignement général. ➤ La CPE du lycée et l'infirmière ne sont pas référentes à proprement parler, mais sont les premières interlocutrices sur le sujet du (cyber)harcèlement. Des journées de prévention sont proposées aux élèves, avec des intervenantes et intervenants extérieurs, notamment sur la sexualité, l'usage des réseaux sociaux et le cyberharcèlement. 	440	92
	H	Lycée	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Une cité scolaire située en milieu urbain et au contexte favorisé (collège et lycée : 120<IPS<130). Le lycée dispense un enseignement général. ➤ La CPE et l'infirmière sont les premières interlocutrices identifiées sur le sujet du cyberharcèlement. ➤ L'établissement mène une pluralité de projets sur les thématiques d'égalité femmes-hommes, de LGBTphobies, de cyberviolences ou de harcèlement. Ils sont portés à la fois par des membres de l'équipe pédagogique, de la vie scolaire, du pôle médical de l'établissement ainsi que des associations et intervenantes et intervenants extérieurs. 	573	60
	I	Collège	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Une cité scolaire située en milieu urbain et au contexte favorisé (collège et lycée : 120<IPS<130). Le lycée dispense un enseignement général. ➤ La CPE et l'infirmière sont les premières interlocutrices identifiées sur le sujet du cyberharcèlement. ➤ L'établissement mène une pluralité de projets sur les thématiques d'égalité femmes-hommes, de LGBTphobies, de cyberviolences ou de harcèlement. Ils sont portés à la fois par des membres de l'équipe pédagogique, de la vie scolaire, du pôle médical de l'établissement ainsi que des associations et intervenantes et intervenants extérieurs. 	443	228
	J	Lycée	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un collège REP situé en milieu urbain, au contexte modeste (80<IPS<90). ➤ La CPE est référente égalité filles-garçons. Plusieurs professeures et professeurs également se sont inscrits aux formations d'égalité filles-garçons. Un juriste est intervenu en prévention du (cyber)harcèlement auprès des élèves de quatrième. D'autres interventions extérieures sont prévues pour sensibiliser sur des sujets comme le harcèlement, le sexismme et l'homophobie. 	721	57
Versailles	K	Collège	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un collège situé en zone rurale et au contexte intermédiaire (110<IPS<120). ➤ De la prévention sur les thématiques du harcèlement et du cyberharcèlement a lieu par l'intervention d'une association et des gendarmes, dès la sixième. 	637	248
	L	Collège	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un lycée général public, situé en milieu urbain, et au contexte très favorisé (IPS>140). ➤ De la prévention du harcèlement a lieu par l'intervention d'associations et de la police. Des élèves de la faculté de médecine interviennent sur l'égalité des sexes et la sexualité. Il n'y a pas d'intervention spécifique sur le numérique. 	490	225
	M	Lycée	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un lycée professionnel en cité éducative, situé dans un milieu périurbain, et au contexte modeste (80<IPS<90). Le lycée propose plusieurs formations possibles du CAP à la licence (sécurité, vente, broderie, théâtre, maintenance, etc.). ➤ Il y a de nombreuses affiches sur les thématiques liées à l'égalité filles-garçons et sur le cyberharcèlement. La venue des enquêteurs et enquêtrices de l'étude coïncide avec une journée banalisée sur la thématique de l'égalité filles-garçons avec des distributions de badges (poing serré, drapeau LGBT+), des stands d'informations et la diffusion de musiques pendant la récréation (Aretha Franklin, James Brown, etc.). ➤ Une professeure d'anglais est référente égalité filles-garçons. 	1 429	771
	N	Lycée	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un lycée professionnel en cité éducative, situé dans un milieu périurbain, et au contexte modeste (80<IPS<90). Le lycée propose plusieurs formations possibles du CAP à la licence (sécurité, vente, broderie, théâtre, maintenance, etc.). ➤ Il y a de nombreuses affiches sur les thématiques liées à l'égalité filles-garçons et sur le cyberharcèlement. La venue des enquêteurs et enquêtrices de l'étude coïncide avec une journée banalisée sur la thématique de l'égalité filles-garçons avec des distributions de badges (poing serré, drapeau LGBT+), des stands d'informations et la diffusion de musiques pendant la récréation (Aretha Franklin, James Brown, etc.). ➤ Une professeure d'anglais est référente égalité filles-garçons. 	743	174
Ensemble				9 923	3 828

ARTICULATION DE MÉTHODES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES

Recueil de données quantitatives auprès des élèves

La récolte des données quantitatives s'est déroulée du mois d'avril 2023 à mai 2023. Un questionnaire de près de **200 questions, structuré en cinq sections : vie scolaire et sociale, vie numérique, violences subies, soutiens, informations personnelles**, a été construit sur la base du questionnaire développé par Margot Déage dans sa thèse de doctorat, de l'étude du Centre Hubertine Auclert parue en 2016 et des questionnaires de victimisation utilisés par le ministère de l'Éducation nationale. Ce questionnaire a été élaboré de manière à ne pas collecter de données à caractère personnel, à faire en sorte qu'il soit impossible d'identifier directement ou indirectement les répondantes et répondants, en respectant les principes du Règlement général sur la protection des données (RGPD). L'ensemble des questions a été validé par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). Le consentement des parents pour les mineures et mineurs de moins de 15 ans a été collecté par le biais d'un coupon à retourner à l'établissement, afin de s'assurer qu'elles et ils étaient d'accord avec le fait que leur enfant réponde à des questions au sujet des (cyber)violences ou de la vie affective et sexuelle. Les élèves pouvaient arrêter de renseigner le questionnaire si elles et ils se sentaient mal à l'aise. Des ressources sur les (cyber)violences ont été mises à disposition des élèves et équipes enseignantes.

Dans les classes désignées par les cheffes et chefs d'établissement, 4 346 élèves ont répondu au questionnaire selon deux modes de passation : directe et déléguée.

/ **Le mode de passation directe** consistait pour l'équipe de recherche à aider les élèves à remplir le questionnaire en ligne pendant une heure de cours dans les salles informatiques, à raison d'une journée par établissement. Globalement, ce mode de collecte s'est bien déroulé, même si des questions ont pu choquer des élèves, notamment quand elles étaient relatives à l'amour ou à la sexualité.

/ **Un mode de passation déléguée** a été déployé dans huit établissements lorsque la passation directe ne permettait pas d'atteindre 50 % des effectifs de l'établissement. Le processus de passation a été expliqué à des personnes référentes de l'établissement et un guide leur a été mis à disposition. Elles ont ensuite pris en charge la passation du questionnaire sur d'autres journées avec l'aide de l'équipe de recherche à distance. L'établissement M a choisi exclusivement la passation déléguée, sans signaler de problèmes majeurs, obtenant ainsi un nombre de réponses important.

Recueil de données qualitatives

L'équipe n-clique et Margot Déage ont réalisé **49 entretiens avec des professionnelles et professionnels de l'éducation, de l'enseignement, du social et de la santé dans les collèges et lycées** les jours de passation des questionnaires : 13 enseignantes et enseignants, 12 conseillères et conseillers principaux d'éducation (CPE), 8 infirmières scolaires, 5 assistantes sociales, 5 membres des équipes de direction, 4 assistantes et assistants d'éducation, une professeure-documentaliste et une conseillère d'orientation (psy-EN). Ces données qualitatives ont été récoltées sur la période d'avril à mai 2023. Une des principales limites à ces entretiens était la disponibilité des adultes enquêtées et enquêtés, allant de 15 minutes à une heure, ne permettant pas toujours d'aborder de manière exhaustive toutes les questions prévues dans la grille. Elles et ils répondaient parfois en groupe, ce qui ne permet pas toujours à chaque personne de s'exprimer librement.

Ces entretiens semi-directifs avaient pour objectif d'aborder la thématique des violences sexistes et sexuelles et LGBT+phobes en ligne et hors ligne, sous l'angle de leur expérience avec les élèves et des actions menées au sein de l'établissement (prévention, détection, remédiation, politique d'établissement, partenariats, etc.). Ces discussions ont permis d'estimer leur connaissance des recours disponibles et leurs besoins de formations ou de ressources.

Du 9 novembre au 21 décembre 2023, l'équipe n-clique est revenue dans quatre collèges (A, E, K, L) et trois lycées (C, J, N) afin d'**échanger avec 319 élèves, en individuel ou lors de 34 focus groups qui ont réuni 287 élèves (194 collégiennes et collégiens et 93 lycéennes et lycéens)**. Organisés pendant une heure de cours, ils avaient pour objectif d'engager les élèves dans des discussions structurées sur plusieurs thématiques sélectionnées à partir des résultats du questionnaire. Des élèves de chaque niveau de classe des collèges et lycées ont participé à un ou deux focus groups, constitués d'une dizaine d'élèves. Le reste des élèves de la classe a été invité à participer à des entretiens individuels, si elles et ils le souhaitaient.

Les discussions collectives ont été structurées autour de quatre thématiques principales, avec 10 à 15 minutes chacune :

/ *(Cyber)violences de genre* : les élèves ont pu échanger sur diverses formes de (cyber)violences et les ont classées par niveau de gravité selon le genre de la victime, en plaçant des jetons sur un plateau, puis elles et ils ont débattu de leurs choix.

/ *Partage intime* : les élèves ont défini s'il était acceptable de partager des images intimes à l'aide de cartons de couleur et ont ensuite débattu des conditions dans lesquelles ce partage était acceptable ou non.

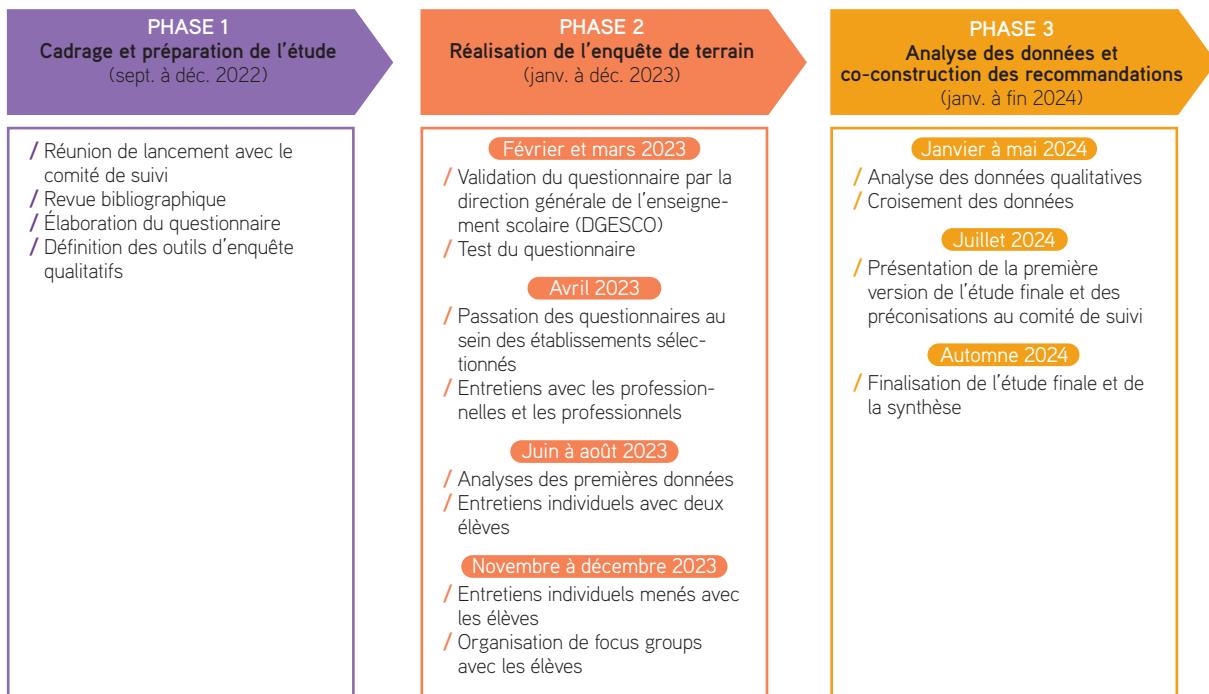
/ *Hétéronormativité* : les élèves ont débattu des normes de genre et de couple à partir de scénarios fictifs de relations de couples hétérosexuel et homosexuel ainsi que des (cyber)violences qui peuvent en découler et leurs conséquences.

/ *Communication avec les adultes* : les élèves ont identifié les obstacles au recours aux adultes en cas de victimisation et ont réfléchi à des manières d'améliorer autant la communication avec notamment le personnel de l'établissement que stratégies préventives contre les (cyber)violences.

Les focus groups avaient lieu avec plusieurs élèves de la même classe, dans un espace où les rôles de genre sont souvent joués de manière stéréotypée. Cette configuration a permis de récolter les discours qui accompagnent les violences de genre perpétrées sur la scène scolaire (Goffman, 2006 [1956]). Pour contrebalancer ces attitudes potentiellement stéréotypées et avoir accès à ce que pensent les élèves sans l'influence directe de leurs pairs à leurs côtés : 32 entretiens individuels, répartis entre 11 collégiennes, 10 collégiens, 5 lycéennes et 6 lycéens, ont été réalisés autour des mêmes activités. Parmi ces élèves, 13 jeunes, dont 11 filles et 2 garçons, ont révélé être victimes d'une ou de plusieurs formes de (cyber)violences.

PARTIE 1 / PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Schéma 1 | Calendrier de l'étude



3 828 RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS AU QUESTIONNAIRE

Au total, 4 346 élèves ont répondu au questionnaire et **3 828 réponses sont exploitables après nettoyage**, notamment des réponses où le genre n'était pas exploitable. Le tableau 4 présente leur répartition par établissement. Une légère majorité des participantes et participants sont des filles, et la majorité des répondantes et répondants au lycée sont principalement en seconde et en première. **43 personnes ont choisi de ne pas se définir dans les catégories « filles » et « garçon » proposées, mais de cocher la catégorie « autre », et seront qualifiées dans la suite de l'étude par l'appellation parapluie « personnes non-binaires ».**

Tableau 4 | Effectifs de répondantes et répondants par classe selon l'académie et le genre

Classe	Créteil			Paris			Versailles			TOTAL
	F	G	NB	F	G	NB	F	G	NB	
6 ^e	86	84	1	65	71	3	55	50	2	417
5 ^e	86	87	2	88	69	2	29	33	1	397
4 ^e	78	83	2	50	52	3	74	80	1	423
3 ^e	99	69	2	59	54	1	78	69	1	432
2 ^{nde}	203	127	4	94	112	3	178	139	3	863
1 ^{ère}	142	74	1	82	65	2	204	154	4	728
Terminale	137	100	1	46	21	0	139	120	4	568
TOTAL	831	624	13	484	444	14	757	645	16	3 828

Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 86 filles scolarisées en classe de 6^e dans l'académie de Créteil ont répondu au questionnaire.

PARTIE 1 / PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

L'échantillon n'étant pas tout à fait représentatif des élèves d'Île-de-France, **un redressement a été effectué afin de respecter la répartition des académies, d'équilibrer les répondantes et répondants selon leur niveau de classe et de donner autant de poids aux réponses des filles qu'à celles des garçons**. Le tableau 5 présente la nouvelle répartition par académie, genre et niveau de classe qui permet d'obtenir des résultats plus représentatifs des élèves de la région Île-de-France.

Tableau 5 Stratégie de redressement de l'échantillon

	Répartition brute (%)	Répartition pondérée (%)
Genre		
Fille	54	49
Garçon	45	49
Non-binaire	1	2
Académie		
Créteil	38	37
Paris	25	15
Versailles	37	48
Niveau de classe		
6 ^e	11	15
5 ^e	11	15
4 ^e	11	15
3 ^e	11	15
2 ^{nde}	22	14
1 ^{ère}	19	13
Terminale	15	13

*Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : Les données de genre comportaient initialement 54 % de répondantes, cette part passe à 49 % après pondération.*

Une variable sur l'identité genrée et sexuelle des élèves et présentation des résultats

L'originalité de cette recherche est de proposer une variable sur l'identité genrée et sexuelle des élèves qui donne un nouvel éclairage sur le lien entre les LGBTphobies et les (cyber)violences de genre. Étudier le genre et l'orientation sexuelle des mineures et mineurs nécessite de surmonter plusieurs obstacles liés d'une part au degré d'expérience, de maturité et à la capacité de compréhension des questions liées à la sexualité selon l'âge des élèves elles et eux-mêmes et, d'autre part, au caractère sensible de ce type de données. S'il a été possible d'interroger le genre des élèves, **il n'a pas été possible de demander directement aux élèves la ou les catégories d'orientation sexuelle à laquelle ou auxquelles elles et ils s'identifiaient, ou si l'élève était cisgenre ou transgenre.** Dans cette enquête en population générale, les personnes qui s'identifient en tant que personnes non-binaires représentent une proportion extrêmement restreinte. Il est impossible d'obtenir des statistiques significatives à partir de 43 personnes⁵³. Pour obtenir des effectifs suffisamment conséquents, un dispositif de collecte de données complémentaire ciblant spécifiquement ces populations aurait été nécessaire, à la manière de l'échantillon de convenance que les chercheurs et chercheuses de l'Ined ont mis en place pour l'enquête Virage LGBT (Trachman et Lejbowicz, 2020). Afin de ne pas davantage invisibiliser ces jeunes, et d'éclairer des besoins supplémentaires en recherche, les chiffres concernant les personnes non-binaires sont présentés à titre indicatif, mais ne sont pas analysés dans le texte en raison de la non-représentativité de l'échantillon.

53

Sur 43 individus, un taux de 5 % ne représente que deux personnes, de 10 %, quatre personnes, etc.

Bien qu'il ait été presque impossible de repérer les élèves s'identifiant elle et eux-mêmes à des catégories de genre ou de sexualités minoritaires, il a été possible d'identifier celles et ceux qui y ont été assignés par les autres afin d'en construire par la suite des variables « assignées LGBT+ » à analyser. **L'assignation désigne un processus par lequel un genre ou une orientation sexuelle est attribué à une personne par d'autres personnes sur la base par exemple d'observations des caractéristiques extérieures, ou de rumeurs.** Elle a pu être identifiée au moyen d'une question sur l'*outing* LGB+, c'est-à-dire la révélation de l'orientation sexuelle d'une personne contre son gré, et d'une question sur l'*outing* trans et non-binaire. Les élèves considérés comme assignés au groupe LGBT+ sont celles et ceux ayant répondu « oui » à au moins une des deux questions suivantes : « A-t-on diffusé des rumeurs disant que tu es lesbienne, gai, bi, ou non-hétéro, même si ce n'est pas vrai ? » et « A-t-on diffusé des rumeurs affirmant que tu es trans ou non-binaire, même si ce n'est pas vrai ? ». Ainsi, **ces personnes font part non seulement d'une forme de violence qu'elles ont subie, mais aussi du fait qu'elles ont été assignées par d'autres au groupe LGBT+.** Il est néanmoins possible qu'au sein de l'échantillon, certaines personnes aient subi des violences en raison de leur identité LGBT+ sans pour autant être victimes d'*outing*, ce qui fait qu'elles n'ont pas été repérées par notre questionnaire. Au cours des deux premiers trimestres de l'année scolaire 2022-2023, **11 % des élèves avaient été assignées et assignés au moins une fois à une orientation non-hétérosexuelle (tableau 6) et 2 % à une identité trans ou non-binaire.** Ces révélations se répandent le plus souvent en présentiel uniquement (dans 74 % des cas pour le *outing* LGB+ et 57 % pour le *outing* trans et non-binaire). Les filles et les garçons y sont sensiblement exposés de la même manière, quand les personnes qui s'identifient non-bi-

naires semblent relativement plus vulnérables. L'analyse des variables portant sur l'assignation est particulièrement intéressante pour nourrir une réflexion sur les violences à l'encontre des personnes LGBT+, car elle a un effet performatif. À partir du moment où autrui projette une identité ou des comportements largement décriés sur une personne, qu'ils soient réels ou fantasmés, elle risque d'en subir les conséquences. **L'assignation péjorative justifie, voire incite à la sanction sociale, sous forme de (cyber)violence psychologique, physique ou sexuelle.** Il est toutefois à noter que la construction de catégories de genre à partir d'une variable d'assignation présente certaines limites. Premièrement, elle ne permet de prendre en compte que le jugement extérieur sur l'identité de genre de la personne et non l'identité dans laquelle celle-ci se reconnaît. Ania, par exemple, ne se considérait pas elle-même comme une personne lesbienne et pourtant d'autres élèves ont fait courir des rumeurs lui assignant cette orientation sexuelle, l'exposant depuis à des rumeurs et de l'isolement.

« C'était en cinquième, un peu cette année, un peu tout le temps... Ça ressort des fois. Je sais pas qui a lancé les rumeurs. [...] Ça disait que j'avais embrassé une fille. En cinquième c'était compliqué parce que je n'avais jamais entendu parler de tout ça. C'était grave bizarre, et en plus y a toutes mes copines proches qui étaient sûres de ça. [...] Elles avaient peur que je tombe amoureuse d'elles, alors qu'au contraire... c'était traumatisant cette semaine. [...] Je me suis un peu débarrassée de toutes ces amies et je m'en suis fait des nouvelles. Mais la rumeur est toujours là. Puis, tout au long du collège, j'ai des copines qui ont arrêté de me parler du jour au lendemain, j'ai jamais su pourquoi [...] Je pense que ça m'aurait pas marquée autant si on avait dit que j'avais embrassé un garçon. »

Ania, 3^e, Collège A, entretien individuel

Deuxièmement, il n'est pas possible de savoir si cette assignation est partagée et reconnue par toutes et tous, ou si elle traduit seulement la vision d'une personne ou plusieurs. Troisièmement, comme toujours dans la statistique en sciences humaines et sociales, il est impossible d'établir des liens de causalité : on ne pourra pas savoir si ces personnes subissent des (cyber)violences parce qu'elles sont assignées LGBT+ ou si ces événements se produisent indépendamment l'un de l'autre.

Tableau 6 Exposition à au moins un *outing* selon le genre (%)

	<i>Outing LGB</i>	<i>Outing trans ou non-binaire</i>
	A-t-on diffusé des rumeurs disant que tu es lesbienne, gai, bi, ou non-hétéro, même si ce n'est pas vrai ?	A-t-on diffusé des rumeurs disant que tu es trans ou non-binaire, même si ce n'est pas vrai ?
Fille	10	2
Garçon	11	2
Non-binaire	17	11
Ensemble	11	2

Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.

Lecture : 10 % des filles ont subi un outing LGB+.

Le nombre de personnes assignées trans et non-binaire obtenu via la question sur l'outing étant restreint, la variable a été combinée avec celle des personnes assignées LGB+, ce qui permet d'envisager un **traitement statistique plus satisfaisant sur une base de 486 individus, soit 13 % de l'échantillon, 11 % des filles et 14 % des garçons** (tableau 7). Chez les filles, ces assignations sont les plus fréquentes en classe de 3e (15 %), quand elles le sont en classe de 4e pour les garçons (19 %).

Il n'a pas été possible de créer une unique catégorie qui regroupe les personnes qui se sont identifiées comme non-binaires dans notre questionnaire (à la question sur le genre du ou de la répondante), avec celles qui ont été identifiées comme assignées trans et non-binaires via la question sur l'outing. D'une part, les personnes trans peuvent se reconnaître dans des catégories binaires d'homme ou de femme. D'autre part, **l'assignation et l'identification constituent deux modes identitaires différents**. Si les autres disent d'une personne qu'elle est non-binaire, l'assignent à cette catégorie, cela ne signifie pas nécessairement qu'elle s'identifie comme telle et ne se considère pas comme une fille ou un garçon. Réciproquement, ce n'est pas parce qu'elle se revendique comme non-binaire que les autres vont cesser de l'assigner à des catégories de fille ou de garçon, ce qui est aussi d'ailleurs le cas de manière plus générale pour les élèves trans. Valentin est par exemple un garçon transgenre qui s'identifie à l'identité masculine, mais qui continue ponctuellement d'être considéré comme une fille, y compris par les enseignantes et enseignants.

« *Et en seconde, c'est bon, je me suis dit j'assume et du coup je m'étais coupé les cheveux, mais en mode un carré, mais j'étais encore présenté en tant que fille. [...] Et en cours de sport, quand on faisait le basket, je ne voulais absolument pas être avec les filles. Et un jour, le prof m'a forcé à être dans une équipe de filles. À ce moment-là, je suis parti en plein milieu du match et j'ai pleuré toutes les larmes de mon corps parce que j'avais hyper mal et tout. C'était une fille qui était venue me voir : "Ça va ?" et moi j'ai dit "En fait je me sens garçon", je lui ai dit un truc comme ça, j'ai dit que je n'étais pas une fille je me suis mis à pleurer alors que je ne pleure presque jamais.* »

**Valentin, 1^{ère}, Lycée J,
entretien individuel**

PARTIE 1 / PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Tableau 7 Caractéristiques par niveau scolaire des personnes assignées LGBT+ au moins une fois par le biais d'un *outing*

	Fille		Garçon		Ensemble	
	Effectifs	% pondéré	Effectifs	% pondéré	Effectifs	% pondéré
Prévalence	252	11	234	14	486	13
Classe						
6 ^e	23	11	22	11	45	11
5 ^e	16	7	23	12	39	9
4 ^e	25	11	39	19	64	15
3 ^e	39	15	29	13	68	14
2 ^{nde}	61	13	50	14	111	13
1 ^{ère}	59	14	39	15	98	14
Terminale	29	8	32	14	61	11

Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 11 % des filles ont été assignées au moins une fois LGBT+ soit 252 répondantes.

Dans le tableau 8, on voit que ces outings ont d'abord eu lieu dans le contexte scolaire, d'autant plus souvent pour les garçons (60 % des garçons assignés gays ou bis contre 52 % des filles assignées lesbiennes ou bies). La suspicion d'homosexualité ou de bisexualité est avant tout énoncée par des auteurs masculins pour les garçons (43 %) alors que les accu-

sations de lesbianisme sont plutôt l'œuvre de pairs mixtes pour les filles (41 %). Les assignations de transidentité ou de non-binarité en revanche sont davantage portées par des auteurs et autrices mixtes (40 % pour les filles et 45 % pour les garçons).

Tableau 8 Circonstances de l'*outing* LGBT+ selon l'identification de genre (%)

	Fille			Garçon		
	Lieu des faits					
		Scolaire	Scolaire et numérique	Numérique	Scolaire	Scolaire et numérique
Outing	LGB	52	13	13	60	5
	Trans ou non-binaire	38	23	30	62	13
Genre du ou des responsables mineures et mineurs						
	Féminin	Masculin	Mixte	Féminin	Masculin	Mixte
Outing	LGB	31	16	41	14	43
	Trans ou non-binaire	9	20	40	13	24

Champ : 486 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant avoir subi un outing LGBT+ au cours de l'année.
Lecture : 52 % des filles assignées lesbiennes ou bisexuelles l'ont été en milieu scolaire.

Cette étude retient alors cinq catégories de genre, construites à partir de l'identification des élèves et des réponses aux questions d'*outing* LGB+ et *outing* trans et non-binaire, à étudier (tableau 9) : **les filles non assignées LBT+, les garçons non-assignés GBT+, les filles assignées LBT+, les garçons assignés GBT+ et les personnes non-binaires**. Cette dernière catégorie étant trop peu nombreuse, elle n'a pas pu être subdivisée selon les assignations.

Bien que l'étude comprenne des pourcentages et que les effectifs soient pondérés, il est tout de même important de noter l'écart significatif, entre le nombre de personnes assignées LGBT+ et celles qui ne le sont pas, pour mettre en perspective les taux de victimisation. Afin d'analyser les LGBTphobies, cette construction de catégorie est nécessaire et importante pour comprendre l'ensemble des (cyber)violences de genre.

La présentation des résultats suit une méthodologie d'analyse développée pour l'étude afin de garantir une meilleure lisibilité : présentant, 1) d'abord les victimisations globales des élèves, 2) ensuite de l'ensemble des filles et des garçons, 3) pour finir par une analyse avec les cinq catégories retenues comprenant l'assignation ou non à une identité LGBT+, 4) et en conclusion, le facteur de risque le plus important des cinq catégories. **Les résultats sont donc analysés dans le texte dans l'ordre du tableau 9, ci-dessous, pour une meilleure compréhension, plutôt que selon la prévalence globale des (cyber)violences.** Néanmoins, les conclusions des victimisations présentent les facteurs de risques des catégories – soit être **LGBT+**, soit être **une fille ou un garçon** – en fonction de leur prévalence.

Tableau 9 Répartition générée dans l'échantillon

	Effectifs	% pondéré
Fille non-assignée LBT+	1 820	48
Garçon non-assigné GBT+	1 479	39
Fille assignée LBT+	252	7
Garçon assigné GBT+	234	6
Non-binaire	43	1

*Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 48 % de l'échantillon est constitué de filles non assignées LBT+ soit 1 820 répondantes.*

L'analyse séparée selon le genre des personnes assignées LGBT+ permet de vérifier si les filles assignées à des minorités genrées et sexuelles « *ne s'attirent pas les mêmes foudres* » que les garçons assignés à des formes de féminité ou de l'homosexualité (Clair, 2023, p.139). En effet, si les violences envers les garçons gays ou bis sont largement reconnues, les violences vécues par les filles lesbiennes ou bies sont moins couramment citées, et peu de données sont disponibles à ce sujet. Or, ces violences pourraient concerner aussi bien les filles LBT+ adhérant aux codes « classiques » de la féminité, que celles qui s'en distancent. En effet, dans le cas de la masculinisation des « *crapuleuses* », les filles des quartiers populaires qui adoptent le style vestimentaire des garçons ainsi que leurs comportements transgressifs voire délinquants, ne semblent pas pour autant être épargnées par le stigmate de « *pute* », qu'elles peuvent recevoir au moindre écart vestimentaire qui trahirait leurs formes ou relationnel par un rapprochement avec des garçons (Rubi, 2003). **L'assignation par certaines personnes d'une fille à des catégories LBT+ ne met pas nécessairement fin au contrôle du reste du groupe.**

Les variables proposées visent à la fois à savoir si les personnes perçues comme LGBT+ sont plus exposées aux (cyber)violences que celles qui ne le sont pas, et à mieux comprendre les violences vécues par les garçons GBT+ et les filles LBT+, qui ne représentent pas une catégorie homogène. Ces variables visent notamment à établir si les filles LBT+ sont vraiment moins victimes de (cyber)violences que les filles non assignées LBT+, victimes dans le cadre de l'hétérosexualité, et que les garçons GBT+, largement perçus comme victimes de (cyber)violences de genre, notamment en milieu scolaire. Cette étude permet donc d'avoir une approche inédite et novatrice des LGBTphobies dans son analyse des (cyber)violences de genre.



—

LES (CYBER)VIOLENCES DE GENRE

Les garçons, les filles et les personnes assignées LGBT+ vivent différentes (cyber)violences, comme le montre l'analyse de l'effet de ces catégories de genre sur l'exposition aux (cyber)violences sexuelles, psychologiques et physiques.

LE DOUBLE STANDARD QUI STRUCTURE LES (CYBER)VIOLENCES DE GENRE

Au cours de leur passage dans l'enseignement secondaire, les adolescentes et adolescents découvrent, expérimentent, intérieurisent ou s'opposent aux normes de genre et de la sexualité. Cet apprentissage – bien souvent, marqué par le sexism et les LGBTphobies – se fait par l'observation et par la reproduction du comportement de leurs pairs, mais aussi plus brutalement, au gré des (cyber)violences vécues ou observées. **Quel que soit le contexte scolaire, les (cyber)violences de genre jouent alors un rôle de contrôle social, qui impose un cadre hétérocisnormatif et sanctionne les comportements des élèves qui dévient des attentes stéréotypées du masculin et du féminin.**

Chaque forme de (cyber)violence, seule ou cumulée avec d'autres formes, contribue à la construction des identités de genre. **Les filles sont les plus fréquemment confrontées à deux types de (cyber)violences** qui contribuent à leur imposer des normes ambivalentes (schéma 2). D'une part, elles sont plus sujettes **aux (cyber)violences psychologiques (83 % contre 73 % des garçons)**, qui menacent leur réputation et martèlent les interdits sexuels à l'aube de la puberté et de la vie amoureuse. D'autre part, elles subissent plus **de (cyber)violences sexuelles (48 % contre 38 % des garçons)**, en particulier au moment de l'entrée dans

la sexualité. Les garçons s'approprient de force leur corps et son image, ce qui peut être d'autant plus impactant que le conditionnement psychologique subi plus tôt a pu nourrir chez elles des sentiments de crainte et de culpabilité importants.

Les garçons sont, quant à eux, plus souvent enclins à être auteurs de (cyber)violences physiques afin de prouver leur virilité, d'éviter l'étiquette de « pédés » (Clair, 2012) et de conquérir un statut qui soit respecté par leurs pairs. **Les violences physiques concernent d'abord les garçons, quelle que soit leur assignation (62 % d'entre eux contre 59 % des filles).** Notons toutefois que l'écart génré est relativement faible, seulement trois points de pourcentage, et que par conséquent les filles sont aussi très concernées par les (cyber)violences physiques.

L'assignation à une identité LGBT+ entraîne une exposition accrue à toutes les formes de violences. Les filles assignées LBT+ sont les premières victimes des (cyber)violences sexuelles (78 % contre 69 % des garçons assignés GBT+) et psychologiques (97 % contre 93 %), quand les garçons assignés GBT+ sont les premières cibles des (cyber)violences physiques (88 % contre 86 % des filles assignées LBT+).

Schéma 2 Exposition aux différentes formes de victimisations selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)

		GENRE RENSEIGNÉ PAR LES ÉLÈVES POUR ELLES ET EUX-MÊMES		ASSIGNATION PAR LES AUTRES À UNE IDENTITÉ LGBT+		
Élèves ayant subi au moins une victimisation sexuelle dans l'année (%)						
Ensemble des élèves	43	Filles	48	Filles non assignées LBT+	45	
				Filles assignées LBT+	78	
		Garçons	38	Garçons non assignés GBT+	34	
		Non-binaire	41	Garçons assignés GBT+	69	
Élèves ayant subi au moins une victimisation psychologique dans l'année (%)						
Ensemble des élèves	78	Filles	83	Filles non assignées LBT+	82	
				Filles assignées LBT+	97	
		Garçons	73	Garçons non assignés GBT+	69	
		Non-binaire	87	Garçons assignés GBT+	93	
Élèves ayant subi au moins une victimisation physique dans l'année (%)						
Ensemble des élèves	61	Filles	59	Filles non assignées LBT+	56	
				Filles assignées LBT+	86	
		Garçons	62	Garçons non assignés GBT+	59	
		Non-binaire	69	Garçons assignés GBT+	88	

Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
 Lecture : 45 % des filles non assignées LBT+ ont subi au moins une victimisation sexuelle dans l'année.
 Cellules grises : données indisponibles en raison du nombre réduit de personnes déclarées non-binaires.

Les (cyber)violences de genre sont intrinsèquement liées à la norme hétérosexuelle. Dans ce cadre, le fait d'avoir été en couple est un facteur amplificateur des (cyber)violences, car il donne d'autant plus d'occasions au partenaire et au groupe de rappeler l'adolescente ou l'adolescent à l'ordre hétéronormatif. **Le fait d'avoir été assigné LGBT+ au cours de l'année**

multiplie considérablement la probabilité de subir des (cyber)violences. De la même manière, les garçons assignés GBT+ sont davantage exposés aux (cyber)violences physiques quand les filles assignées LBT+ risquent davantage de subir des (cyber)violences psychologiques et sexuelles.

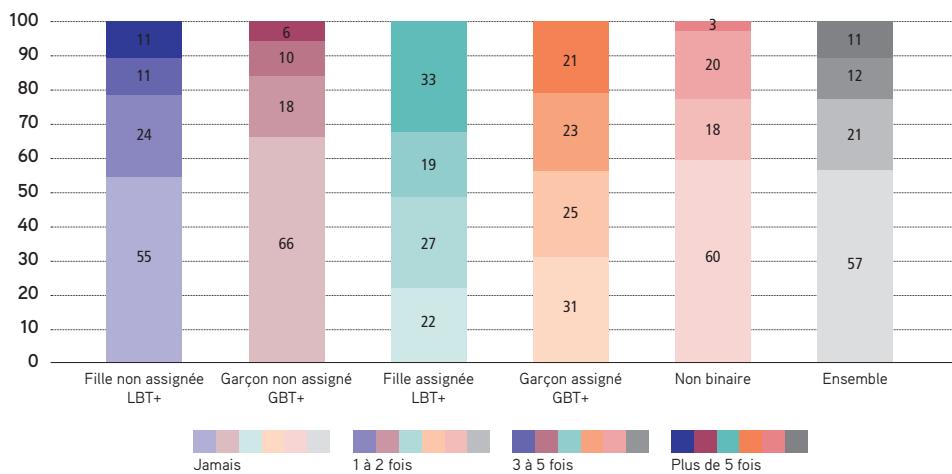
L'appropriation de la sexualité des filles et la correction sexuelle des jeunes LGBT+

Dans les établissements scolaires, les (cyber)violences sexuelles ont jusqu'alors été très partiellement mesurées alors qu'elles concernent, dans cette étude, 43 % des élèves (48 % des collégiennes et lycéennes, ainsi que 38 % des collégiens et lycéens). Parmi les personnes non assignées LGBT+, les filles sont plus souvent victimes que les garçons (45 % des filles non assignées contre 34 % des garçons non-assignés). L'assignation LGBT+ présente cependant le facteur de risque principal vis-à-vis des victimisations sexuelles : les personnes assignées LGBT+ sont les plus touchées. 78 % des filles assignées LBT+ en ont subi au moins une et 69 % des garçons assignés GBT+ (schéma 2). Beaucoup d'entre elles et eux ont été victimes à des fréquences très élevées (graphique 1) : 33 % des filles assignées LBT+ et 21 % des garçons assignés GBT+ ont subi plus de cinq victimisations sexuelles contre 11 % pour l'ensemble des élèves. Les (cyber)violences sexuelles à haute intensité correspondent, dans l'étude, à plus de cinq victimisations sexuelles.

43% des élèves
ont subi au moins une forme de (cyber)violence sexuelle

78% des filles assignées LBT+
69% des garçons assignés GBT+
ont subi au moins une victimisation sexuelle

Graphique 1 Fréquence des victimisations sexuelles selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)



Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 55 % des filles non assignées LBT+ déclarent n'avoir subi aucune victimisation sexuelle au cours de l'année.

Il semble que dès l'adolescence, les garçons s'exercent à déposséder les filles de leur corps et de leur sexualité. Les rumeurs et les réputations, permettent de juger l'ensemble des adolescentes au prisme de la prostitution (Pheterson, 2001 [1996]). **Dès lors que l'on pense qu'une fille a eu des relations sexuelles et qu'elle n'est pas ou plus en couple, elle écope facilement d'un stigmate de « pute » qui indique que son corps entre dans le domaine public masculin et que les garçons peuvent en faire usage comme il leur chante.** Le stigmate de « *pute* » peut être renforcé avec des stéréotypes racistes (Beunarreau, 2019). Brenda, d'origine brésilienne, le subit fortement.

« Ils disaient que voilà j'étais une pute et qu'au lycée, j'ai sucé des garçons aux toilettes, alors que je ne suis jamais entrée dans les toilettes avec un garçon. En fait, le fait que je suis brésilienne, pour eux, je suis une meuf qui drague des garçons en général. »

Brenda, 1ère, Lycée N, entretien individuel

54

La catégorisation des (cyber)violences sexuelles est nécessaire à l'analyse, mais suppose de faire des choix de regroupement qui présentent inévitablement des limites. Les catégories légales d'outrage sexuel et d'agression sexuelles ont été retenues. Pour l'enregistrement et la diffusion contraints de contenus à caractère intimes, l'étude utilise « atteinte à l'image intime », la catégorie légale d'*« atteinte à la vie privée »* (art. 226-1 du Code pénal) semblant trop générique. Une atteinte est considérée par le droit pénal comme un acte délictueux qui cause un préjudice moral.

Cette culpabilisation et cette négation du désir des femmes justifient l'appropriation de leur corps par les hommes, comme s'ils avaient à assouvir des pulsions sexuelles considérées comme « *naturelles* » pour les hommes et pouvant être imposées aux femmes (Rich, 1981, p. 22). Colette Guillaumin appelle ce processus d'appropriation le « *sexage* », dont l'une des dimensions est l'obligation sexuelle. Il consiste pour le groupe des hommes à exploiter le groupe des femmes comme s'il s'agissait d'un instrument ou d'une ressource utilisée pour accroître les biens, la liberté ou le prestige de dominant (1978, p. 10).

Ainsi, parmi les personnes non assignées LGBT+, dans le graphique 2, **les filles sont plus souvent sujettes que les garçons aux (cyber)violences sexuelles sous toutes ses formes : outrage sexuel (40 % des filles non assignées LBT+ contre 27 % des garçons non assignés GBT+), agressions sexuelles (18 % contre 11 %), atteintes**

à l'image intime (7 % contre 4 %), ainsi que d'autres actes sexuels (3% contre 1 %)⁵⁴. Cette dernière catégorie pourrait comprendre une part importante de viols. En effet, le questionnaire ne pose pas explicitement les mots « *viols* » ou « *pénétration* » pour ne pas perturber les élèves ayant répondu au questionnaire à partir de 10 ans, mais la question « *Quelqu'un t'a-t-il fait d'autres actes sexuels alors que tu ne le voulais pas ?* » est la dernière d'une liste la plus exhaustive possible d'interrogations sur les (cyber)-violences sexuelles. Le Code pénal définit le viol comme un crime lorsqu'un acte de pénétration sexuelle ou un acte bucco-génital est commis sur une personne avec violence, contrainte, menace ou surprise, c'est-à-dire sans son consentement (articles 222-23 à 222-26-2). La loi de 2021 pose le principe du non-consentement des mineurs et mineures de moins de 15 ans. La pénétration sexuelle peut être une pénétration vaginale, anale ou bucco-génitale, effectuée par le sexe, les doigts, une autre partie du corps ou un objet.

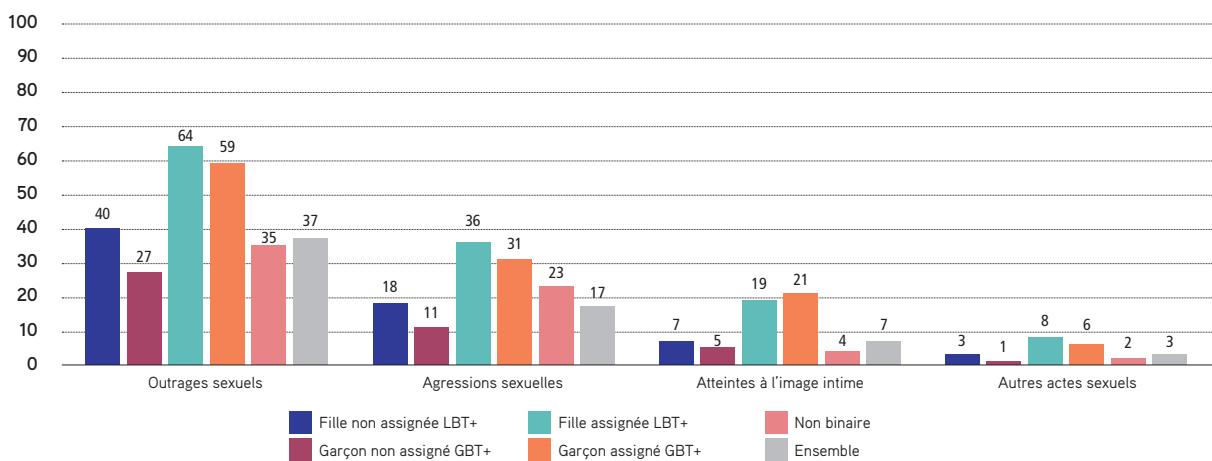
Pour les personnes assignées LGBT+, la fréquence des (cyber)violences sexuelles est bien plus importante, quelle que soit la manière dont elles se manifestent. **Les filles assignées LBT+ sont les plus touchées par les outrages sexuels (64 % contre 59 % des garçons assignés GBT+), les agressions sexuelles (36 % contre 31 %) et les autres actes sexuels (8 % contre 6 %).** **Les garçons assignés GBT+ quant à eux ont subi davantage d'atteintes à l'image intime (21 % contre 19 % des filles assignées LBT+).** Il est possible que l'*outing* GBT+ soit la conséquence de la diffusion d'images intimes ou que cette diffusion soit utilisée comme « *preuve* » que l'assignation est « *méritée* ». Les personnes qui se considèrent non-binaires sont 23 % à déclarer des agressions sexuelles.

Ces résultats vont bien au-delà des violences sexistes mesurées par le ministère de l'Éducation nationale au printemps 2023, c'est-à-dire au même moment que la collecte des données de cette étude,

dans les lycées (Traore, 2024b). L'enquête de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) estime que : les « comportements déplacés à caractère sexuel » concernent 14,3 % des lycéennes et 2,7 % des lycéens ; que les « intimidations ou offenses à caractère sexuel » touchent 8,4 %

des lycéennes et 2,2 % des lycéens ; et 3,9 % des lycéennes et 1,5 % des lycéens ont subi des « violences à caractère sexuel ». La note d'information ne précise pas ce que recoupent ces catégories.

Graphique 2 Exposition à au moins une VICTIMATION SEXUELLE par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)



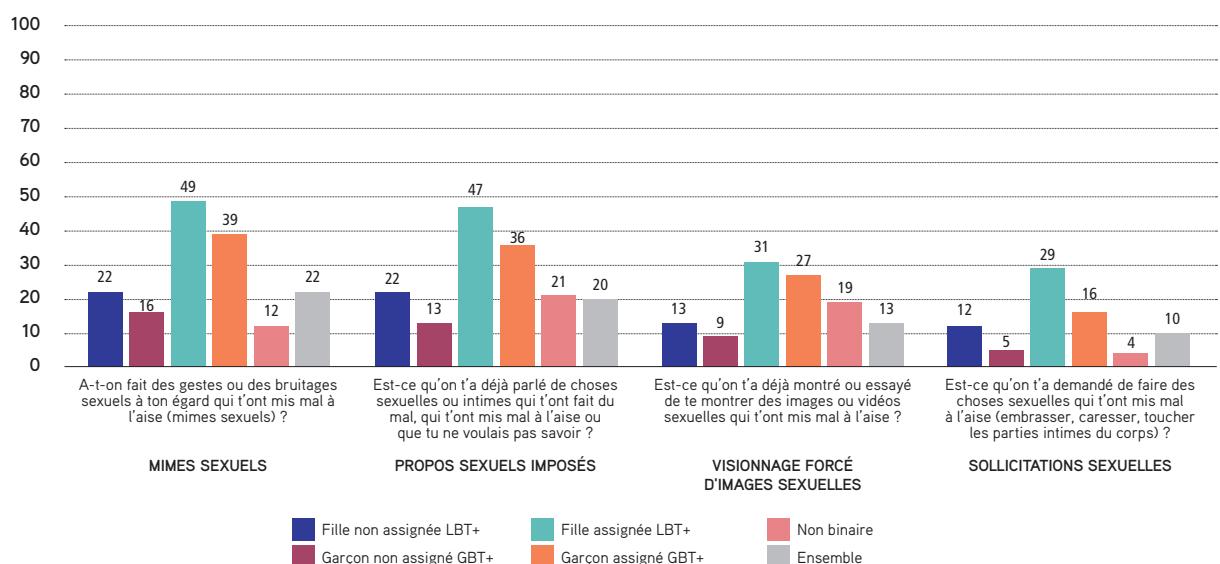
*Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 40 % des filles non assignées LBT+ déclarent avoir subi au moins un outrage sexuel au cours de l'année.*

L'outrage sexuel est le type de victimisation sexuelle le plus fréquent : 37 % des élèves déclarent en avoir déjà subi. Il consiste à imposer à une personne un propos ou un comportement à connotation sexuelle, qui porte atteinte à sa dignité ou qui l'expose à une situation intimidante, hostile ou offensante. Depuis le 1^{er} avril 2023, l'outrage est considéré comme un délit dans le Code pénal (article R625-8-3). Quand des outrages sont imposés de manière répétée, on parle de harcèlement sexuel (art. 222-32 et 222-33). Dans le graphique 3, on observe que les filles non assignées LBT+ sont plus souvent victimes que les garçons d'outrages sexuels sous toutes leurs formes : les mimes sexuels (22 % filles non assignées LBT+ contre 16 % des garçons non assignés GBT+), de propos sexuels imposés (22 % contre 13 %), de visionnage forcé de contenus d'images sexuelles (13 % contre 9 %) et de sollicitations sexuelles (12 % contre 5 %).

Les personnes assignées LGBT+ sont les plus souvent victimes de ce type d'agissements. À nouveau, les **filles assignées LBT+ sont plus souvent victimes que les garçons assignés GBT+ de mimes (49 % contre 39 %), de propos imposés (47 % contre 36 %), de visionnage forcé de contenus (31 % contre 27 %) et de sollicitations (29 % contre 16 %)**. On pourrait d'ailleurs supposer que l'outing LGBT+ soit une réaction au refus essuyé par la prétendante ou le prétendant.

L'assignation LGBT+ puis le fait d'être une fille sont les principaux facteurs de risques de l'exposition à au moins une forme d'outrage sexuel.

Graphique 3 Exposition à au moins un OUTRAGE SEXUEL par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)

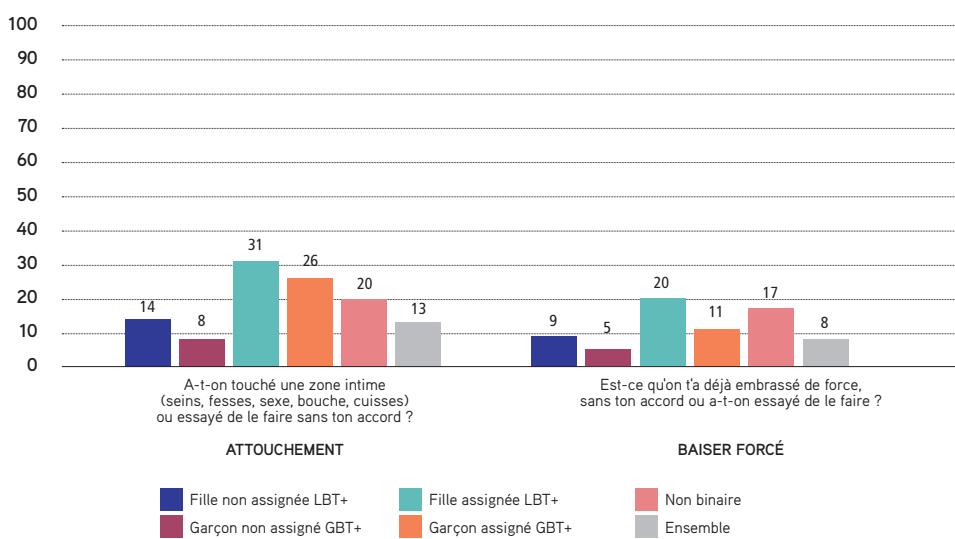


Le graphique 4 présente **les agressions sexuelles** : **17 % des élèves en ont été victimes au moins une fois au cours de l'année**. Cet acte est une atteinte sexuelle commise sur une personne avec violence, contrainte, menace ou surprise, c'est-à-dire sans son consentement (articles 222-22 à 222-22-2 du Code pénal). La jurisprudence définit les agressions sexuelles principalement comme des attouchements sur des parties intimes (sex, entrejambe, bouche, poitrine, etc.) **Parmi les personnes non assignées LGBT+, les filles sont les plus souvent agressées pour les deux catégories interrogées : 14 % ont subi des attouchements (contre 8 % des garçons non assignés GBT+), et 9 % ont été embrassées de force (contre 5 %)**. L'écart est toutefois moins important entre les filles et les garçons non assignés LGBT+ pour les baisers que pour les attouchements (quatre points contre six points). Cela peut s'expliquer par le fait que

s'embrasser symbolise la mise en couple dans la cour de récréation et que dans les jeunes classes, les groupes d'élèves contraignent parfois de supposées amoureuses et amoureux de passer à l'acte en public (Déage, 2023).

Les personnes assignées LGBT+ sont davantage victimes d'agressions sexuelles que celles non assignées. Parmi ces élèves, ce sont **les filles assignées LBT+ qui sont les plus concernées** : **31 % déclarent des attouchements (contre 26 % des garçons assignés GBT+) et 20 % un baiser forcé (contre 11 %)**. Les filles assignées LBT+ sont bien plus concernées par les baisers forcés que les garçons, ce qui peut indiquer des formes de « corrections » publiques par des garçons désireux d'afficher une domination à laquelle aucune fille ne peut résister ; ou bien, des formes d'exhibition de pratiques lesbiennes contraintes par le groupe, pour donner corps au fantasme collectif.

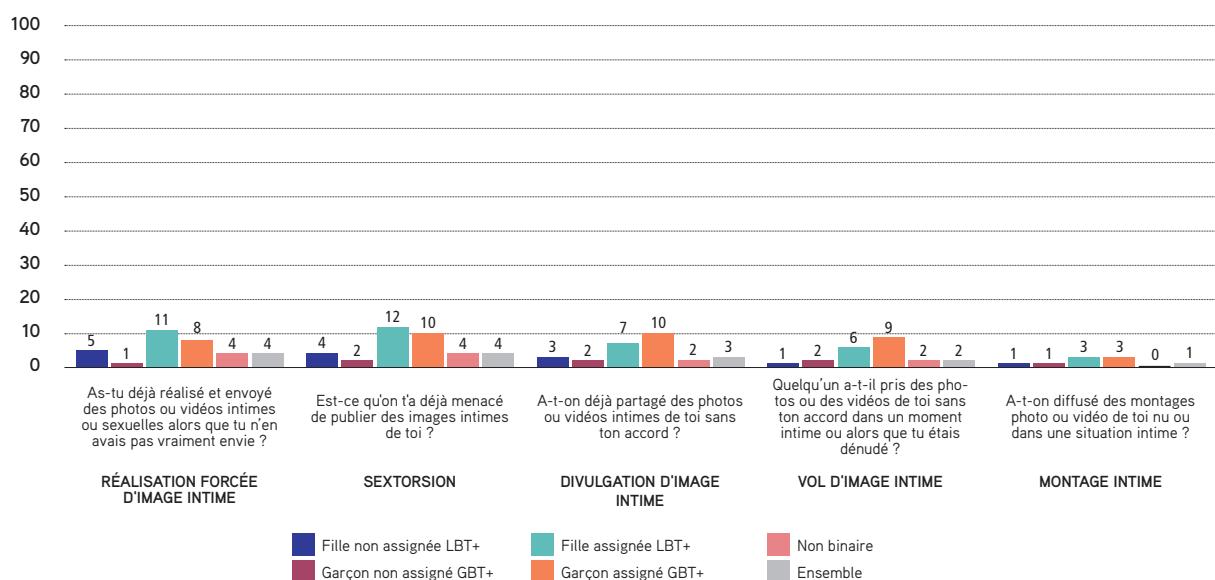
Graphique 4 Exposition à au moins une AGGRESSION SEXUELLE par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)



Dans le graphique 5, on remarque que les filles non assignées LBT+ sont plus souvent victimes que les garçons d'atteintes à l'image intime dans presque toutes leurs manifestations : réalisation forcée d'images intimes (5 % des filles non assignées LBT+ contre 1 % des garçons non assignés GBT+), sextorsion (4 % contre 2 %), divulgation d'image intime (3 % contre 2 %). Les taux de victimation des garçons non assignés GBT+ dépassent ou égalent celui des filles non assignées pour les formes les plus rares comme le vol d'image intime (2 % contre 1 %) et le montage intime (1 % pour les deux catégories). Les montages et deepfakes, qui inquiètent tout particulièrement l'opinion à l'heure de la diffusion de l'intelligence artificielle, n'étaient donc pas encore d'actualité dans les établissements scolaires au moment du questionnaire en 2023.

Les personnes assignées LGBT+ déclarent encore plus fréquemment des atteintes à l'image intime. Les filles assignées LBT+ disent plus souvent que les garçons assignés GBT+ avoir réalisé des images intimes sous contrainte (11 % contre 8 %) et avoir subi de la sextorsion (12 % contre 10 %). Les garçons assignés GBT+ sont quant à eux plus souvent victimes de vol (9 % contre 6 %) et de divulgation d'images intimes (10 % contre 7 %). Ce dernier chiffre peut suggérer que les garçons assignés GBT+ constituent la catégorie dont l'image serait le plus souvent employée pour mettre en scène des humiliations publiques. Les filles assignées LBT+ sont celles qui sont les plus victimes d'humiliations dans la sphère privée, voire intime.

Graphique 5 Exposition à au moins une ATTEINTE À L'IMAGE INTIME par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)



Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 5 % des filles non assignées LBT+ déclarent avoir réalisé des images intimes ou sexuelles sous la contrainte depuis le début de l'année.

C'est en face-à-face, en milieu scolaire ou en dehors, que les victimisations sexuelles restent les plus fréquentes parce qu'elles supposent la plupart du temps des contacts physiques (tableau 10). **Une partie non négligeable des violences sexuelles déclarées se déroule à l'école. Les mimes (63 %) et les propos sexuels imposés (47 %) sont les victimisations sexuelles dont la fréquence est la plus élevée dans l'enceinte de l'établissement ou à proximité.** Ce sont les garçons victimes d'outrages et d'agressions sexuelles, qu'ils aient été assignés GBT+ ou non, qui déclarent le plus souvent que les faits se sont produits en milieu scolaire. En particulier, 70 % des garçons victimes d'attouchements, assignés GBT+ ou non, indiquent qu'ils se sont produits à l'école. Ce constat est probablement lié à une porosité de la perception entre les violences physiques, dont les garçons sont les premières victimes, et les attouchements. Les agressions sexuelles peuvent tout de même être « ordonnées » à distance, en particulier les baisers par exemple dans le

cadre de « cap ou pas cap ? » ou « d'action ou vérité ? ». 20 % des garçons assignés GBT+ victimes de baisers forcés y ont été contraints via les réseaux. Il est à souligner que les garçons GBT+ victimes d'autres actes sexuels, dont potentiellement des viols, sont 57 % à déclarer qu'ils ont eu lieu en milieu scolaire. Contrairement aux filles non assignées LBT+, et aux garçons assignés GBT+ ou non, **les filles assignées LBT+ sont le plus souvent exposées à des outrages sexuels via des outils numériques, en particulier les propos et les sollicitations sexuels imposés.** Tout se passe comme si leur présence en ligne devait servir les fantasmes des garçons, elles qui sont déjà les plus victimes de violences sexuelles par ailleurs. Elles connaissent moins de répit à l'extérieur de l'établissement que les autres groupes. Les violences sexistes et sexuelles ont **principalement lieu au sein de l'établissement scolaire**, c'est le cas pour **plus de la moitié des attouchements**, et peuvent être imbriquées avec les cyberviolences.

Parmi toutes les (cyber)violences étudiées, les atteintes à l'image intime sont celles qui sont le plus souvent médiées par des outils numériques. En effet, cet outil permet de lever les tabous sexuels, d'agir sous couvert d'anonymat, de favoriser la captation, l'édition d'images et leur viralité. Ainsi, la capture non consentie d'images intimes et la réalisation forcée d'images intimes ou sexuelles recourent inévitablement aux outils numériques. Quand le partage ou le visionnage de contenus n'a pas lieu sur un outil numérique, il s'agit généralement de jeunes qui se montrent leur téléphone en face-à-face, en milieu scolaire ou en dehors. Ensuite, la **divulgation de montages intimes (84 %), d'images intimes réelles (78 %) et la menace de le faire (83 %)** se produisent le

plus souvent sur les réseaux. L'espace numérique est dans une moindre mesure propice au visionnage forcé de contenus sexuels (55 %), techniquement faciles à partager, et à la sollicitation sexuelle (37 %). Ces modalités de (cyber)violences sont toutefois loin d'être les plus courantes, probablement parce qu'elles sont facilement traçables, mais peuvent être très virales. On observe des spécificités pour **les personnes assignées LGBT+ qui subissent plus souvent de la sextorsion (22 % des filles assignées LBT+ et 20 % des garçons assignés GBT+)** et de la **divulgation d'images intimes (24 % des filles assignées LBT+ et 17 % des garçons assignés GBT+)** dans le contexte scolaire que les autres catégories.

Tableau 10 Lieu des victimisations sexuelles selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)

		Fille non assignée LBT+			Garçon non assigné GBT+			Fille assignée LBT+			Garçon assigné GBT+		
		S	S+N	N	S	S+N	N	S	S+N	N	S	S+N	N
Outrages sexuels	Mimes	56	5	7	65	7	8	51	6	11	67	5	13
	Propos sexuels imposés	35	8	34	45	12	24	29	15	41	42	6	32
	Visionnage forcé d'images sexuelles	16	3	55	25	8	42	19	16	40	20	7	41
	Sollicitation	17	4	33	45	6	18	25	10	30	33	4	40
Agressions sexuelles	Attouchement	35			70			54			70		
	Baiser forcé	16	0	2	42	3	11	22	6	3	33	3	17
Atteintes à l'image intime	Réalisation forcée d'images intimes												
	Sextorsion	1	1	91	18	6	49	15	7	78	20	4	55
	Divulgation d'images intimes	4	3	81	1	19	57	13	5	61	17	0	81
	Vol d'images intimes												
	Montage intime	0	0	80	7	13	80	0	18	82	37	0	53
Autres actes sexuels		16			24			10			57		

S : Scolaire, S+N : Scolaire et numérique, N : Numérique.

Champ : 1 705 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics qui déclarent avoir subi au moins une victimisation sexuelle.

Lecture : 56 % des filles non assignées LBT+ qui déclarent des mimes sexuels ont été victimes en milieu scolaire.

Modalités : par souci de lisibilité, le tableau ne présente que les contextes scolaires et numériques, laissant de côté les événements produits dans d'autres contextes.

Cellules grises : absence de données.

Les violences sexistes et sexuelles ont principalement lieu au sein de l'établissement scolaire, c'est le cas pour plus de la moitié des attouchements, et peuvent être imbriquées avec les cyberviolences.

Dans le tableau 11, on observe que **les garçons sont les principaux responsables de la plupart des victimisations sexuelles, quel que soit le genre ou l'orientation sexuelle assignés à la victime**. On relève toutefois deux exceptions : les filles sont significativement majoritaires pour les baisers donnés de force à des garçons assignés GBT+ (75 %) ou non (84 %) et pour les « autres actes sexuels » à l'encontre des garçons non assignés GBT+ (75 %, soit neuf cas). Les garçons sont toujours les auteurs majoritaires de toutes les (cyber)violences sexuelles envers les filles non assignées LBT+.

55

Réalisée en 2015 par l’Institut national d’études démographiques (Ined) auprès d’un échantillon de plus de 27 000 femmes et hommes résidant en ménage ordinaire sur le territoire métropolitain, l’enquête Virage est l’enquête de référence sur les violences subies par les femmes et par les hommes. Elle avait pour objectif de saisir les multiples formes de la violence et de l’aborder dans une perspective de genre. Elle porte sur violences de genre dans tous les cadres de vie (études, travail, vie conjugale, relations post-conjugales, familles et proches, espaces publics).

s’agir de violences sexuelles « correctives ». Le viol correctif désignait, lors de leur révélation par des victimes sud-africaines au début des années 2010, le viol punitif perpétré par des hommes hétérosexuels à l’encontre de femmes lesbiennes dans le but de « corriger » ou « guérir » de leur orientation sexuelle. Ce motif est généralement clairement exprimé à travers des agressions verbales pendant le viol, mettant l’accent sur « enseigner une leçon » à la victime et « rendre service » en lui montrant comment être une « vraie femme ». Le terme est désormais utilisé de manière plus large pour faire référence au viol de tout membre d’un groupe ne se conformant pas aux normes de genre ou d’orientation sexuelle, où le motif du coupable est de « corriger » l’individu en question (Doan-Minh, 2019, p. 167). Pour les filles, quand l’assignation LBT+ n’est pas encore formulée, elle pourrait être brandie par les garçons pour justifier la résistance des filles à leurs avances sexuelles, à la fois pour se dédouaner de la responsabilité des violences commises et des suspicions de mauvaises performances sexuelles qui nuiraient à leur réputation. Des assignations GBT+ peuvent aussi être formulées à l’égard de garçons déclarant avoir subi des violences sexuelles commises par des garçons (gays, bis ou non), mais dont on suspecte un consentement soi-disant « refoulé ».

Enfin, 13 garçons non assignés GBT+ et victimes d’autres actes sexuels, dénoncent des actes commis par des filles mineures dans 75 % des cas et de garçons dans 20 % des cas. Ce résultat peut paraître surprenant, compte tenu des résultats de l’enquête Virage⁵⁵ qui indiquent que « les agressions sexuelles commises sur des mineur·e·s par des femmes sont rares, seuls quelques enquêté·e·s, plutôt des hommes, les ont désignées comme autrices des faits » (Charrault et al., 2020). Toutefois, dans le tableau 3 du chapitre de l’étude Virage dédié aux violences commises sur mineures et mineurs par la famille et son entourage (sans précision d’âge), une part significative d’hommes déclarent avoir subi des violences sexuelles commises par « d’autres femmes »

(7,6 % contre 0,1 % des femmes). Ce résultat n'exclut donc pas qu'entre mineures et mineurs, notamment en contexte scolaire, les garçons puissent être victimes de filles. Cependant, **les effectifs limités et la formulation indirecte de la présente enquête invitent à poursuivre les recherches sur les viols entre mineures et mineurs, avant de tirer des conclusions.**

Enfin, les atteintes à l'image intime à l'encontre de l'ensemble des filles (assignées

LBT+ ou non) tendent à être plus mixtes que les autres types de victimisations sexuelles, ce qui suggère une certaine connivence entre les filles et les garçons, notamment pour se venger d'ex-partenaires ou éliminer des rivales. Plus largement, ce comportement témoigne d'une alliance mixte générale, dans la collecte de « dossiers » et de « preuves » au sujet de la vie intime et sexuelle des filles, donnant matière à ternir leur réputation (Déage, 2023).

Tableau 11 Genre des responsables mineures et mineurs des victimisations sexuelles selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ de la victime (%)

		Fille non assignée LBT+			Garçon non assigné GBT+			Fille assignée LBT+			Garçon assigné GBT+		
		Fém.	Mas.	Mixte	Fém.	Mas.	Mixte	Fém.	Mas.	Mixte	Fém.	Mas.	Mixte
Outrages sexuels	Mimes	8	64	13	8	63	21	12	62	14	11	60	24
	Propos sexuels imposés	17	47	20	9	52	26	13	41	31	18	54	25
	Visionnage forcé d'images sexuelles	17	54	14	16	64	12	9	55	24	11	79	10
	Sollicitation	5	73	4	30	36	23	8	70	35	35	35	22
Agressions sexuelles	Attouchement	11	61	6	40	39	18	14	55	15	30	39	23
	Baiser forcé	8	70	1	84	12	2	5	75	16	75	21	0
Atteintes à l'image intime	Réalisation forcée d'images intimes	3	75	8	22	33	34	7	56	21	32	44	19
	Sextorsion	4	73	8	25	28	24	25	48	20	23	24	27
	Divulgation d'images intimes	29	53	6	12	60	21	29	12	43	23	54	12
	Vol d'images intimes	20	49	6	7	70	9	22	29	25	27	41	24
	Montage intime	13	47	29	18	73	4	23	38	33	0	81	11
Autres actes sexuels		11	56	1	75	16	0	6	77	0	32	68	0

Fém. : Féminin, Mas. : Masculin

Champ : 1 705 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics qui déclarent avoir subi au moins une victimisation sexuelle.

Lecture : 8 % des filles non assignées LBT+ qui déclarent des mimes sexuels ont été victimes d'une ou plusieurs filles mineures.

Modalités : par souci de lisibilité, seules les victimisations commises par des personnes mineures ont été représentées, laissant de côté celle commise par les adultes ou des personnes non identifiées.

À retenir

Jusqu’alors très peu mesurée, la prévalence des (cyber)violences sexuelles est très importante : **43 % des élèves déclarent en avoir été victimes au moins une fois dans l’année écoulée.** Les outrages sexuels concernent 37 % des élèves et les agressions sexuelles, 17 %. Les (cyber)violences, qui ont lieu massivement en contexte scolaire, sont principalement commises par des auteurs masculins. Les outils numériques favorisent les atteintes à l’image intime et visionnage forcé d’images sexuelles. **Les victimes sont en premier lieu des élèves assignées et assignés LGBT+, plus particulièrement des filles assignées LBT+ (78 % contre 69 % des garçons assignés GBT+).** Ces violences peuvent constituer des actes de « corrections » pour conformer de force ces personnes à la norme hétérosexuelle. Elles sont d’autant plus fortes pour les filles assignées LBT+, que leur non-hétérosexualité fait l’objet de déni et de fantasmes hypersexualisants. En second lieu, ce sont les filles non assignées LBT+ dont on ne tient pas compte du consentement (45 % contre 34 % des garçons). Il est important de souligner que 3 % des élèves déclarent être victimes d’« autres actes sexuels » – dont potentiellement des viols – c’est particulièrement le cas des filles assignées LBT+ (8 %).

Les pressions psychologiques qui maintiennent les filles et les jeunes LGBT+ « à leur place »

En général, les (cyber)violences sexuelles ne sont pas des événements isolés, mais s’accompagnent au contraire souvent de (cyber)violences psychologiques. **L’étude reprend le terme de (cyber)violence psychologique parce qu’il est le plus souvent employé dans les enquêtes de victimisation.** Elle rassemble des agressions verbales et relationnelles qui ont pour effet de dévaloriser et de mettre à l’écart la victime. **Cette expression présente toutefois des limites.** Premièrement, toutes les formes de (cyber)violences, même si elles sont physiques ou sexuelles, peuvent nuire à la santé mentale des individus. Deuxièmement, les (cyber)violences psychologiques peuvent avoir des effets délétères sur la santé physique (maux de ventre, de tête, troubles de l’alimentation ou du sommeil, etc.) ou sexuelle (impact sur le désir sexuel, trouble des cycles menstruels, trouble de l’érection, etc.).

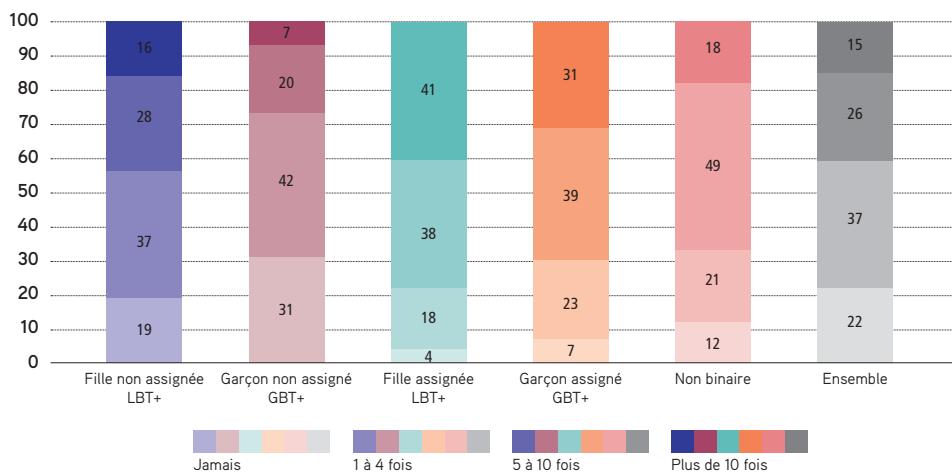
Troisièmement, le terme « psychologique » laisse à penser que ces (cyber)violences n’ont d’incidence que sur l’individu cible, occultant ainsi leur dimension morale, le rôle qu’elles jouent dans la construction des normes et des hiérarchies collectives.

Les (cyber)violences psychologiques sont la forme de violence la plus répandue dans les établissements du secondaire : 78 % des élèves déclarent au moins une victimation de ce type au cours de l’année, 83 % de l’ensemble des filles et 73 % de l’ensemble des garçons (schéma 2). Les filles non assignées LBT+ sont touchées de manière plus fréquente que les garçons (16 % des filles non assignées contre 7 % des garçons non assignés GBT+ ont subi plus de dix victimations), bien que cela le soit dans une mesure moindre par rapport aux personnes assignées LGBT+. Ces élèves, en particulier **les filles assignées LBT+, font face à des fréquences de victimisation particulièrement élevées (graphique 6) : 41 % d’entre elles ont subi plus de dix victimations, contre 31 % des garçons assignés GBT+.** Pour les élèves assignés LGBT+ qui rapportent avoir subi de cinq à dix victimations psychologiques au cours

de l'année, l'écart est inversé, mais moins prononcé, avec 38 % des filles assignées LBT+ contre 39 % des garçons assignés GBT+. Cette fréquence de victimisation est notamment plus élevée chez les personnes non-binaires, 49 % d'entre elles ayant subi de cinq à dix victimisations. Les (cyber)violences psychologiques à haute intensité correspondent, dans l'étude, à plus de dix victimisations psychologiques.

**83% des filles
73% des garçons**
déclarent au moins une victimisation de (cyber)violences psychologiques

Graphique 6 Fréquence des VICTIMATIONS PSYCHOLOGIQUES selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)

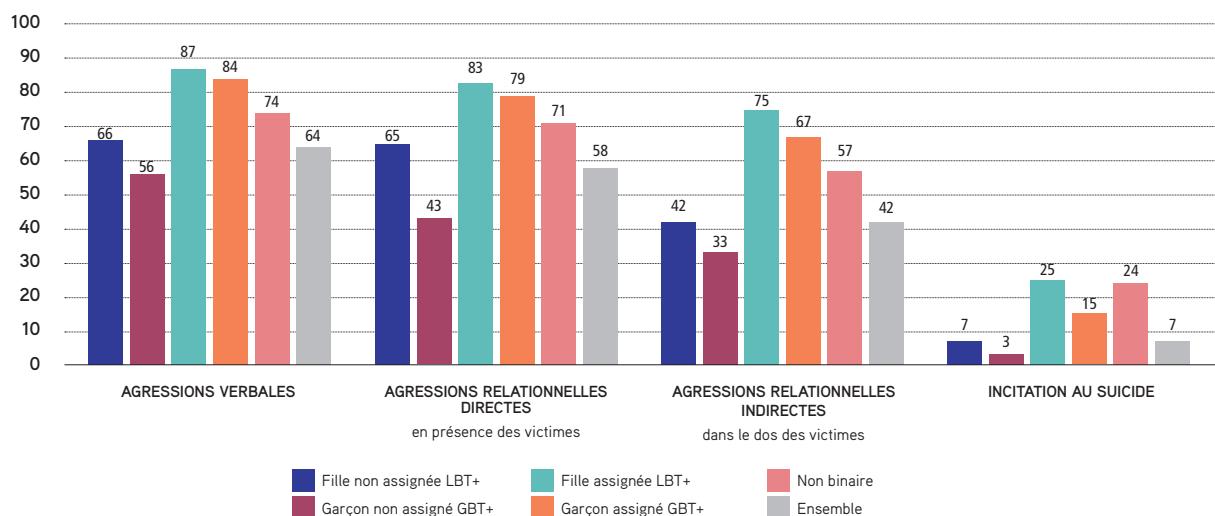


Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 19 % des filles non assignées LBT+ ne déclarent avoir subi aucune violence psychologique au cours de l'année.

L'assignation LBT+, puis le fait d'être une fille sont les facteurs d'expositions les plus importants à toutes les formes de (cyber)violences psychologiques (graphique 7). Les filles assignées LBT+ ont le taux de victimisation le plus important pour toutes les (cyber)violences psychologiques. **Ce sont les victimations verbales qui sont les plus répandues.** Elles concernent 66 % des filles non assignées LBT+ contre 56 % des garçons non assignés GBT+, et 87 % des filles assignées LBT+ contre 84 % des garçons assignés GBT+. Parmi les personnes non assignées LGBT+, les filles sont plus concernées que les garçons tant par les agressions relationnelles directes (65 % des filles non assignées LBT+ contre 43 % des garçons non assignés GBT+), qu'indirectes (42 % contre 33 %) ou par

les incitations au suicide (7 % contre 3 %). L'écart reste particulièrement marqué entre les personnes assignées LGBT+ et les autres. **Les victimisations relationnelles directes et indirectes, concernent plus des trois quarts des personnes assignées LGBT+ (contre 58 % pour les agressions relationnelles directes et 42 % pour les indirectes chez l'ensemble des élèves),** et en premier lieu les filles, ce qui témoigne de leur marginalisation dans les établissements scolaires. Enfin, les personnes identifiées aux minorités de genre et sexuelles sont aussi très susceptibles de recevoir des incitations au suicide (25 % des filles LBT+, 24 % des personnes non-binaires et 15 % des garçons GBT+ contre 7 % de l'ensemble des élèves).

Graphique 7 Exposition à au moins une VICTIMATION PSYCHOLOGIQUE par selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)



*Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 66 % des filles non assignées LBT+ déclarent avoir subi au moins une agression verbale au cours de l'année.*

56

Dans un souci de lisibilité de l'étude, et de par les autres résultats non significatifs du tableau contenant cette donnée, celle-ci seule est mentionnée et le tableau associé n'est pas présenté.

57

Le mot *gadji* désigne une fille, c'est le féminin du mot *gadjo* qui en calo, la langue gitane, désigne les non-gitans. L'expression « Bande de *gadji* » a été notamment popularisée par la chanson « BDG » du rappeur Jul en 2019.

De toutes les agressions psychologiques, l'**insulte est la plus courante (graphique 8) : elle concerne 52 % des élèves qui ont répondu au questionnaire, touchant au moins une fois dans l'année 77 % des filles assignées LBT+ et 73 % garçons assignés GBT+.** Près de la moitié des victimes dans l'ensemble des catégories, soit 47 %⁵⁶, sont ciblées par le biais d'outils numériques, soulignant ainsi que cette forme de (cyber)violence est largement répandue dans l'environnement numérique.

Les agressions verbales sont très souvent en lien avec la séduction et la sexualité. Bien qu'employant souvent des insultes classiques comme « *pute* » ou « *pédé* » (Clair, 2012), les adolescentes et les adolescents s'inventent aussi leurs propres codes et cryptent leur langage pour déjouer la surveillance des adultes. De nouveaux termes hétérosexistes font leur apparition dans le vocabulaire des jeunes comme « BDH » signifiant « Bandeuse d'hommes ». Le même terme au masculin « BDG » pour « Bandeurs de *gadji* »⁵⁷ est moins usité et encore moins en tant qu'insulte,

tandis que « BDH » est péjoratif. **Ces termes sont le reflet de l'asymétrie normative qui s'impose aux filles et aux garçons dans les relations hétérosexuelles**, notamment imposées par les filles elles-mêmes comme en témoigne la professeure de français du collège B.

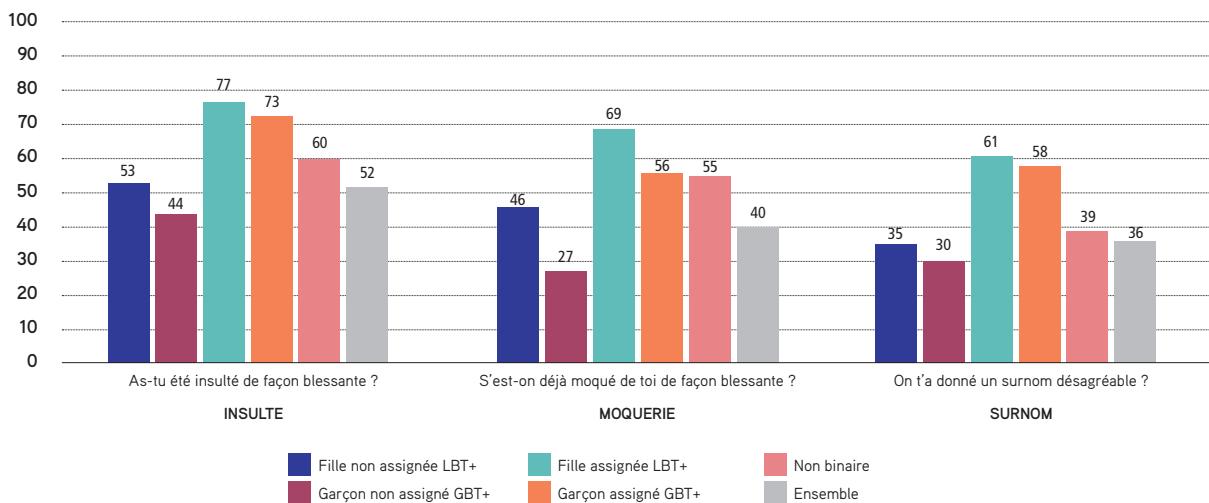
« Ils se traitent de BDH, ça veut dire "bandeuse d'hommes", en gros c'est une allumeuse. C'est une fille qui va vouloir attirer le regard des garçons, mais même de façon amicale. C'est une fille qui va trainer qu'avec des garçons, qui va rigoler dès qu'un garçon fait une blague. J'ai l'impression que ça vient pas mal des filles entre elles. Il y aussi des BDG des "bandeurs de *gadji*" mais on l'entend moins souvent. »

Professeure de français, Collège B

Les personnes assignées LGBT+ sont les premières concernées : leurs taux de victimations sont toujours supérieurs aux personnes non assignées, quelle que soit la forme de violence verbale. **Les filles non assignées LBT+ (46 %), les filles assignées LBT+ (69 %) et les personnes non-binaires (55 %) sont aussi les plus vulnérables aux moqueries. Les garçons quant à eux sont plus sujet à des surnoms méchants qu'à des**

moqueries, qu'ils soient assignés GBT+ (58 %) ou non (30 %), à des fréquences qui restent moins importantes que pour les filles (61 % des assignées LBT+ et 35 % de celles non assignées). Parmi les personnes non assignées LGBT+, les filles sont les premières concernées, quelle que soit la forme de (cyber)violence verbale, avec des taux toujours supérieurs aux garçons non assignés GBT+.

Graphique 8 Exposition à au moins une AGGRESSION VERBALE par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)



Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 53 % des filles non assignées LBT+ déclarent avoir été insultées au moins une fois au cours de l'année.

Le graphique 9 présente les agressions relationnelles directes, c'est-à-dire qui ont lieu en présence des victimes. **Pour toute forme d'aggression relationnelle directe (exclusion, ghosting, humiliation), le fait d'être assigné LGBT+ représente le principal facteur de risque, car les taux les plus importants pour chacune des catégories sont toujours en premier les filles assignées LBT+, puis les garçons assignés GBT+.**

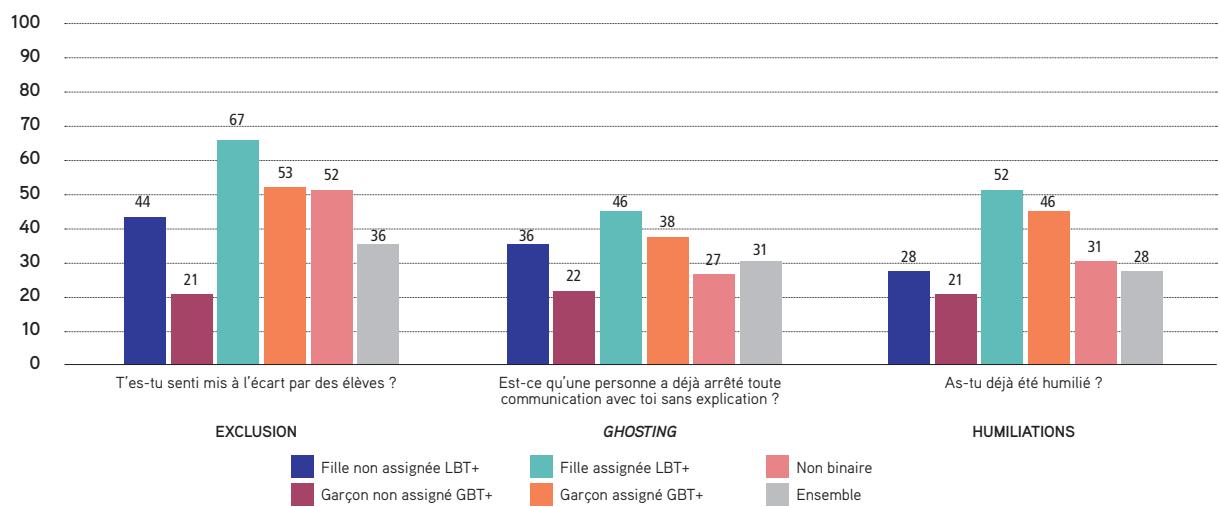
Parmi les personnes non assignées LGBT+, les garçons sont environ 20 % à subir au moins une de ces trois formes d'aggressions directes quand les filles sont 36 % à avoir été ghostées et 44 %

à se sentir mises à l'écart. Ces résultats sont concordants avec ceux du ministère de l'Éducation nationale produit la même année dans les lycées (Traoré, 2024). Néanmoins, **la mise à l'écart concerne en premier lieu les filles assignées LBT+ (67 % contre 36 % de l'ensemble des élèves), puis c'est 46 % d'entre elles qui ont été ghostées (contre 31 % de l'ensemble des élèves) et 52 % qui se sont senties humiliées (contre 28 % de l'ensemble des élèves).** Les garçons assignés GBT+ (53 %) ainsi que les personnes non-binaires (52 %) sont aussi plus de la moitié à se sentir exclues. L'assignation à l'homosexualité s'invite parfois jusque dans les salles de classe pour dénigrer les élèves et les empêcher d'accéder

à un certain statut au sein du groupe. Une professeure de français raconte par exemple qu'un message homophobe violent a été utilisé pour disqualifier un candidat à l'élection des délégués. Son témoignage illustre la crainte d'une homosexualité contagieuse. La moindre approche semble douteuse, délétère pour la réputation des garçons, quand bien même ils ne feraient que voter.

« L'année dernière à l'occasion de l'élection des délégués, il y en a un qui s'est présenté qui lui pour le coup était gay et je crois qu'il était out. Il y a un autre élève qui s'est présenté et a envoyé un message vocal hyper violent sur le groupe de classe en disant "Faut pas voter pour lui, si vous votez pour lui vous allez tous devenir gay". »
Professeure de français, Collège B

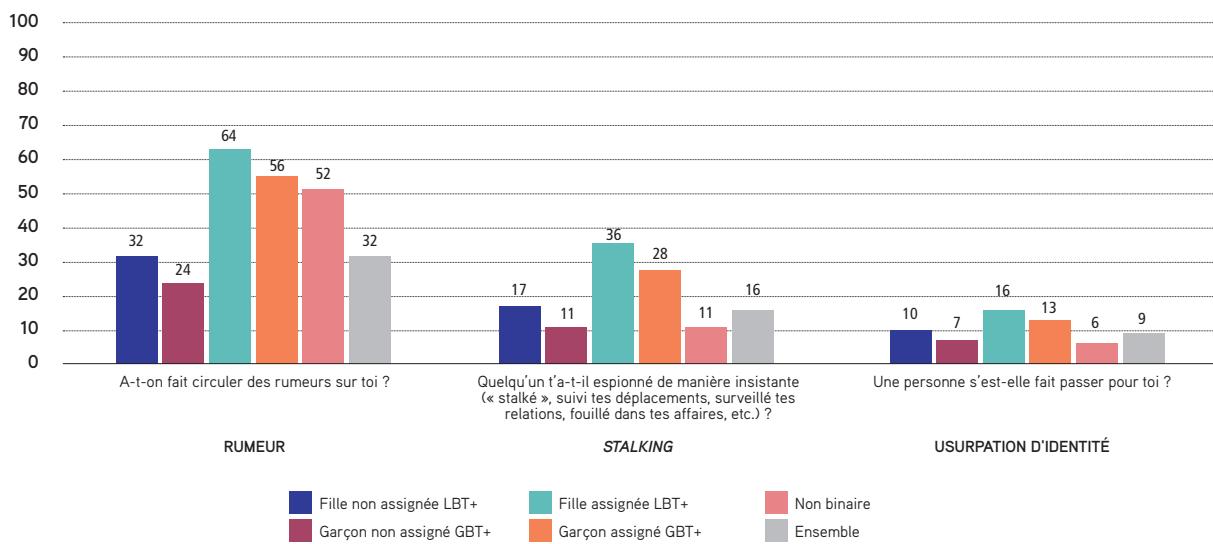
Graphique 9 Exposition à au moins une AGGRESSION RELATIONNELLE DIRECTE par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)



Les agressions relationnelles indirectes consistent à s'en prendre aux victimes « dans leur dos », en cherchant à ce qu'elles ne se rendent pas compte, ciblent davantage les personnes assignées LGBT+, puis les filles (graphique 10). Parmi les personnes non assignées LGBT+, les filles sont plus concernées que les garçons : 32 % ont subi des rumeurs (contre 24 % des garçons non assignés), 17 % du stalking (contre 11 % des garçons non assignés) et 10 % des usurpations d'identité (contre 7 %). Les filles assignées LBT+, quant à elles, sont

davantage exposées aux différentes formes d'agressions relationnelles indirectes : au stalking (36 % contre 28 % des garçons assignés GBT+ et 16 % pour l'ensemble des élèves) et à l'usurpation d'identité (16 % contre 13 % des garçons GBT+ et 9 % de l'ensemble des élèves). Enfin, plus de la moitié des personnes assignées LGBT+ sont le sujet de rumeurs (64 % des filles LBT+ et 56 % des garçons GBT+), ainsi que 52 % des personnes non-binaires.

Graphique 10 Exposition à au moins une AGGRESSION RELATIONNELLE INDIRECTE par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)



Les principaux motifs identifiés par les personnes insultées sont le physique (47 %), le caractère (33 %), les affaires personnelles (22 %) et les fréquentations (22 %). Ces attributs et ces comportements sont particulièrement scrutés de près chez les filles en raison du double standard de genre. Lina se sent encore blessée, des années plus tard, par des insultes à répétition sur son physique.

« J'ai vécu du harcèlement pendant huit ans, sur mon physique, ça fait très mal. Je suis grave partisane du "les mots blessent plus que les coups", parce que ça reste dans la mémoire, les coups ça partira un jour, les mots ça reste tellement de temps dans la tête. »

Lina, 1ère, Lycée N,
entretien individuel

Les filles sont les premières cibles des attaques relatives à leur apparence physique, comme le constatait déjà l'équipe de Sigolène Couchot-Schiex dans l'étude publiée par le Centre Hubertine Auclert en 2016. Dans le présent échantillon, 31 % de l'ensemble des filles ont déclaré avoir été insultées pour cette même raison, contre 18 % de l'ensemble des garçons. Cet écart genre est également important en ce qui concerne les insultes liées au caractère (23 % des filles contre 11 % des garçons) ou aux fréquentations (15 % des filles contre 7 % des garçons). En particulier, les filles reçoivent des insultes quand elles plaisent à plusieurs garçons, comme c'est le cas de Shana, ou qu'elles refusent une relation avec l'un d'eux, comme le CPE du lycée C a pu le constater.

« Quand j'étais petite, j'ai beaucoup vécu de harcèlement. En gros, y avait quelqu'un qui était en crush sur moi, je l'aimais pas plus que ça, mais en tant que pote ça allait. Mais tout le monde me disait de sortir avec lui et j'étais facilement contrôlable, donc j'ai dit "ok" j'essaie. J'ai essayé, mais dès le soir on n'était plus ensemble ! Et il était jaloux d'un autre gars qui traînait avec moi et il me faisait des crises. Et pendant toute l'année, il venait me voir tous les jours avec son groupe de potes pour m'insulter, me dire que je faisais trop la meuf, que l'autre gars m'aimait pas. Y avait des rumeurs qui tournaient sur moi comme quoi je l'avais quitté, car je voulais sortir avec l'autre gars, alors que c'était pas vrai. »

Shana, 3^e, Collège K, entretien individuel

« Il y a eu plusieurs fois en 2^{nde} des garçons qui ont demandé le snap des filles, quand les filles refusent, j'en ai une qui a refusé toute l'année elle s'est fait pourrir : "Tu vas voir je vais te baiser" ».

CPE (femme), Lycée C

Quand des rumeurs circulent trop longtemps au sujet d'une fille, elles se transforment en mauvaise réputation. **Non seulement cette réputation la condamne à subir d'autres (cyber)violences, au moins psychologiques, mais elle la prive aussi de relations amicales et amoureuses (Déage, 2023).** Ladji explique ainsi que son critère pour se mettre en couple est de trouver une « fille bien » qui a su « préserver » sa réputation.

« Je fais confiance à ma copine, car, quand je suis arrivé dans le lycée y en a qui m'ont un peu connu par le foot, parce que je joue en niveau plus élevé, mais pas forcément pro, mais quand je suis arrivé, plein de filles sont venues me parler. Les meufs venaient par intérêt, enfin c'est ce que je me disais. Du coup j'ai recalé plein de meufs, sauf que parmi ces meufs, elle, elle était pas forcément venue me voir, elle faisait en sorte que ça se voit pas, mais je la voyais plusieurs fois à mes matchs donc j'ai commencé à me poser des questions. Sinon les meufs qui venaient me voir avaient déjà une réputation, alors qu'elle, personne la connaissait, du coup je me suis dit elle est discrète, personne la connaît, elle mange pas à la cantine. »

Ladji, 1^{ère}, Lycée C, entretien individuel

Dans le présent échantillon, les garçons sont plus nombreux à n'avoir pu identifier le motif de ces insultes (10 % des garçons contre 8 % des filles). Pour autres motifs, les écarts entre les filles et les garçons ne sont pas significatifs. Les insultes directement liées au genre sont relativement rares (5 % des filles et 2 % des garçons). En effet, **les insultes s'adressent plus fréquemment aux filles, sans leur reprocher d'être des filles, mais plutôt de ne pas être des filles suffisamment « bien » suivant les normes hétérosexistes. Ce sont leurs manques « en tant que filles » qui sont pointés, elles ne sont pas assez belles, minces, ne s'habillent pas assez bien, ne fréquentent pas les bonnes personnes ou ne s'y prennent pas comme il le faut.** Par le biais des insultes, des normes de genres en toutes sortes, souvent contradictoires et plus strictes que pour les garçons s'imposent à elles. Seules les personnes non-binaires déclarent le plus souvent des insultes LGphobes (26 % - soit 10 élèves qui ont répondu au questionnaire – contre 9 % de l'ensemble des élèves) et transphobes (20 % - soit 9 élèves – contre 2 % de l'ensemble). Valentin, un garçon transgenre, a reçu des commentaires qui sonnaient directement comme des stigmates liés à son identité de genre.

« Il y a eu des problèmes avec deux filles très peu ouvertes d'esprit, renfermées à un niveau... Un jour j'étais au foyer sur mon téléphone et elles étaient toutes les deux avec d'autres amies assises dans un coin et elles me regardaient et elles disaient "Eh tu as vu elle et tout, c'est une trans, elle veut avoir un pénis" et tout genre en mode que j'avais fait des opérations, mais pas du tout. C'était encore nouveau et à un moment de ma vie où j'ai eu vraiment peur. »

Valentin, 1^{ère}, lycée J, entretien individuel

Mais en général, si les motifs des (cyber)violences portent rarement explicitement sur le genre ou l'orientation sexuelle des individus, elles n'en sont pas moins sexistes et LGBTphobes dans la mesure où elles ciblent plus fréquemment les filles et les personnes assignées LGBT+. Les écarts constatés entre les filles et les garçons concernant le physique, le caractère, les sentiments ou les fréquentations attestent d'attentes différencierées selon le genre entre les filles et les garçons. Ce double standard a pour conséquences directes l'intériorisation de normes plus strictes pour les filles, notamment une pression intense sur leur corps, qui se retrouve contrôlé par les garçons et le groupe.

La majorité des (cyber)violences psychologiques présentées ci-dessus ont lieu en face-à-face à l'exception du ghosting qui se produit exclusivement en ligne, de l'usurpation d'identité (80 % des victimes ont été ciblées au moins une fois via des outils numériques), du stalking (66 %) et des incitations au suicide (53 %). L'outil numérique semble alors privilégié soit en raison de la facilité technique qu'il procure, notamment pour agir en toute discréction ou en toute impunité, parfois sous couvert d'anonymat. Dans une enquête de 2019, Catherine Blaya a montré que 10 % des 11-20 ans ont été la cible d'attaque haineuse, raciste, antisémite ou xénophobe en ligne. Néanmoins, les enquêtes qui se focalisent ainsi sur les violences en ligne ne permettent pas de percevoir comment elles se poursuivent en dehors de l'espace numérique.

La présente étude montre que les (cyber)violences verbales, comme les insultes, sont souvent médiées par des outils numériques, mais ont encore plus souvent lieu en face-à-face (53 %). Ce résultat relativise les craintes qui planent actuellement autour de la prolifération de haine en ligne et appelle à développer aussi le savoir-être relationnel des élèves en présentiel, pour lutter contre l'imbrication et la contagion de la violence entre les espaces.

L'espace numérique favorise néanmoins les agressions les plus sévères qui bénéficient de l'anonymat et de la distance offerts par la technologie.

Dans le tableau 12, on constate que le lieu d'exposition aux violences psychologiques varie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+. **En effet, les filles non assignées LBT+ sont légèrement plus exposées que les garçons non assignés GBT+ aux agressions verbales et aux agressions relationnelles directes en milieu scolaire.** 79 % des filles non assignées LBT+ victimes d'exclusion l'ont été dans l'enceinte de l'établissement ou à proximité (contre 72 % des garçons non assignés GBT+) ou encore 54 % des filles non assignées LBT+ y ont subi des moqueries (contre 49 % des garçons non assignés GBT+). En revanche, **elles sont significativement bien plus exposées que les garçons aux agressions relationnelles indirectes et aux incitations au suicide dans l'espace numérique uniquement** : 83 % des filles non assignées LBT+ sont victimes d'usurpation d'identité (contre 77 % des garçons non assignés GBT+), 47 % de stalking (contre 39 %) et 42 % des incitations au suicide (contre 30 %).

Pour les personnes assignées LGBT+, les victimisations ont tendance à sévir plus souvent à la fois à l'école et dans l'espace numérique, en particulier pour les filles LBT+. Cette hybridation concerne en effet 31 % des filles assignées LBT+ victimes d'insultes (contre 23 % des garçons assignés GBT+), 21 % des filles LBT+ des victimes de rumeurs (contre 18 %) ou encore 19 % des filles LBT+ victimes d'humiliation (contre 16 %). Les garçons assignés GBT+ sont davantage concernés par cette double insécurité en ce qui concerne les incitations au suicide (23 % des garçons GBT+ contre 14 % des filles assignées LBT+) et des moqueries (21 % contre 17 %). La CPE du Lycée M a par exemple observé qu'une partie du harcèlement d'un garçon assigné gay se déroulait en ligne.

« J'ai en mémoire un garçon aussi qui a subi des attaques homophobes sur son compte Instagram de la part de personnes pouvant être identifiées comme lycéennes, et comme ça se poursuivait au sein du lycée [...] on va gérer ça comme des affaires de harcèlement, au sein duquel on a une partie qui se passe sur les réseaux sociaux. »
CPE (femme), Lycée M

Tableau 12 Lieu des victimisations psychologiques selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)

		Fille non assignée LBT+			Garçon non assigné GBT+			Fille assignée LBT+			Garçon assigné GBT+		
		S	S+N	N	S	S+N	N	S	S+N	N	S	S+N	N
Agressions verbales	Insulte	40	20	25	39	15	26	37	31	25	30	23	10
	Moquerie	54	13	13	49	11	15	53	17	16	50	21	15
	Surnom	55	13	11	54	10	13	50	19	17	58	15	13
Agressions relationnelles directes	Exclusion	79	9	4	72	6	6	62	19	9	73	7	8
	<i>Ghosting</i>												
	Humiliation	59	13	13	56	7	10	51	19	15	53	16	18
Agressions relationnelles indirectes	Rumeur	58	16	15	60	13	16	55	21	16	61	18	14
	<i>Stalking</i>	18	10	47	15	18	39	15	17	42	25	18	30
	Usurpation d'identité	7	1	83	16	1	77	14	2	70	21	4	55
Incitation au suicide		23	7	42	37	13	30	22	14	40	35	23	22

S : Scolaire, S+N : Scolaire et numérique, N : Numérique.

Champ : 2 765 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics qui déclarent avoir subi au moins une victimisation psychologique.

Lecture : 40 % des filles non assignées LBT+ déclarent s'être fait insulter l'ont été en milieu scolaire.

Modalités : par souci de lisibilité, le tableau ne présente que les contextes scolaires et numériques, laissant de côté les événements produits dans d'autres contextes.

Cellules grises : absence de données.

On constate dans le tableau 13 que **les filles non assignées LBT+ peuvent être ciblées par n'importe qui alors que les garçons non assignés GBT+ sont d'abord visés par d'autres garçons ou par des groupes mixtes. Il apparaît donc que tout le monde rappelle violemment les filles à la norme, mais que les garçons se font surtout violence entre eux.** Près d'un quart de ces insultes se déploient exclusivement dans l'espace numérique, notamment dans des groupes privés où les victimes n'ont aucune prise.

Néanmoins, les filles non assignées LBT+ victimes de *ghosting* et d'usurpation d'identité ont pour agresseuses d'autres filles dans au moins la moitié des cas (respectivement 50 % et 51 %). Les garçons non assignés GBT+, quant à eux, ont tout de même été ciblés majoritairement par des agresseurs et agresseuses mixtes en ce qui concerne l'exclusion (50 %) et les rumeurs (39 %). Quant au *stalking* à leur égard, il est d'abord l'œuvre de filles non assignées LBT+ (47 %).

« Une situation cette année qui nous a amenés au conseil de discipline, on a eu une situation d'une jeune fille qui s'est fait insulter sur les réseaux sociaux, sur le groupe de la classe et on était sur "pute" [...] ah oui, c'est très fréquent. Ils font des groupes de classe, mais ce n'est pas forcément l'endroit où on échange beaucoup et sur ces groupes on peut avoir ça. »
CPE (femme), Lycée N

Les personnes assignées LGBT+ sont davantage ciblées par des auteurs et autrices mixtes. À l'exception des filles assignées LBT+, d'abord victimes d'autres filles pour des faits d'usurpation d'identité (45 %), de *ghosting* (39 %). Elles ont été davantage victimes de garçons pour l'incitation au suicide (42 %) et le *stalking* (34 %). Les garçons assignés GBT+ ont dans deux cas été davantage victimes de filles : pour le *stalking* (42 %) et le *ghosting* (35 %). Les garçons assignés GBT+ victimes d'incitation au suicide rapportent également une majorité d'auteurs masculins (33 %).

Tableau 13 | Genre des responsables mineures et mineurs des victimisations psychologiques selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ de la victime (%)

		Fille non assignée LBT+			Garçon non assigné GBT+			Fille assignée LBT+			Garçon assigné GBT+		
		Fém.	Mas.	Mixte	Fém.	Mas.	Mixte	Fém.	Mas.	Mixte	Fém.	Mas.	Mixte
Agressions verbales	Insulte	21	27	43	4	49	32	18	22	51	6	43	47
	Moquerie	20	29	42	5	51	36	17	31	47	6	44	47
	Surnom	19	36	38	8	53	31	18	29	50	10	49	37
Agressions relationnelles directes	Exclusion	47	3	47	2	42	50	35	3	57	3	42	50
	<i>Ghosting</i>	50	24	20	31	39	22	39	26	29	35	29	27
	Humiliation	23	24	41	3	55	31	17	20	53	7	42	45
Agressions relationnelles indirectes	Rumeur	35	18	40	17	32	39	25	15	51	13	31	47
	<i>Stalking</i>	20	39	14	47	16	20	14	34	23	42	19	18
	Usurpation d'identité	51	12	8	10	58	12	45	10	10	22	49	10
Incitation au suicide		18	24	31	3	55	19	11	42	28	14	33	31

Fém. : Féminin, Mas. : Masculin

Champ : 2 765 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics qui déclarent avoir subi au moins une victimisation psychologique.

Lecture : 21 % des filles non assignées LBT+ qui déclarent s'être fait insultée ont été victimes d'une ou plusieurs filles mineures.

Modalités : par souci de lisibilité, seules les victimisations commises par des personnes mineures ont été représentées, laissant de côté celle commise par les adultes ou des personnes non identifiées.

Ces constats soutiennent le fait que les personnes assignées LGBT+ et les filles font l'objet d'un contrôle social et de sanctions beaucoup plus intenses que les garçons. Cette pression est exercée par l'ensemble du groupe, filles comme garçons, avant tout dans l'espace scolaire, mais peut-être prolongée en ligne. À l'inverse, les filles exercent relativement peu de

(cyber)violences psychologiques sur les garçons. Les violences verbales et les mises à l'écart du groupe à l'encontre des personnes LGBT+ et des filles peuvent être justifiées par leurs fréquentations et la suspicion de sexualité. Or, ces personnes sont aussi les premières victimes de (cyber)violences sexuelles, vues dans la précédente partie.

À retenir

L'espace clos de l'établissement scolaire favorise un contrôle social resserré, matérialisé notamment par les (cyber)violences psychologiques omniprésentes : elles concernent 78 % des élèves. La pression s'exerce sur les filles à l'initiative de tous et toutes, alors que les garçons exercent ces (cyber)violences entre eux. Les (cyber)-violences commises par l'ensemble des élèves sont d'autant plus soutenues à l'égard des personnes assignées LGBT+. Ces élèves sont notamment victimes des agressions les plus sévères : 25 % ont subi une incitation au suicide contre 7 % de l'ensemble des élèves. Ces agressions peuvent avoir lieu dans l'espace numérique, en particulier dans le cas du *ghosting*, de l'usurpation d'identité, du *stalking* et de l'incitation au suicide. Les (cyber)violences psychologiques ont particulièrement pour effet de tenir les personnes assignées LGBT+, et dans une moindre mesure les filles, à l'écart du groupe.

L'oppression physique qui tient les rangs de la virilité

Au fil de leur socialisation, les filles intérieurisent physiquement la violence, par des formes d'automutilation, dont l'anorexie est l'une des manifestations les plus fréquentes (Darmon, 2006). Cette intérieurisation de la violence est notamment le produit de (cyber)violences physiques et psychologiques exercées par les garçons sur les filles, mais aussi par les filles entre elles. À l'inverse, les garçons participent moins régulièrement à des affrontements physiques, mais sont incités à s'orienter vers des pratiques extrêmes, à extérioriser la violence (vitesse, sport extrême, jeux dangereux, consommation de substance psychoactive) qui leur permet d'afficher leur virilité pour renforcer leur place au sein du groupe de pairs (Le Breton, 2007).

L'oppression viriliste renvoie à un système où prédomine une forme de masculinité machiste et sexiste qui, par la force et le rejet du féminin, impose des normes considérées comme viriles. Les violences en milieu scolaire, comme l'explique l'équipe d'Éric Debarbieux (2018), contribuent à nourrir ces normes et à établir une hiérarchie de genre. **Ainsi, le « refus du féminin » n'affecte pas uniquement les filles, mais atteint aussi les garçons ne se conformant pas aux normes virilstes, notamment ceux qui ne démontrent pas suffisamment de force physique ou ne parviennent pas à dissimuler leurs émotions.**

Au collège et lycée, **58 % des élèves ont subi au moins une (cyber)violence physique au cours de l'année : 62 % de l'ensemble des garçons et 59 % de l'ensemble des filles.** Le graphique 11 permet de constater que les garçons sont plus nombreux que les

filles à subir des (cyber)violences physiques à des intensités élevées, soit plus de cinq fois dans l'année : **10 % des filles ont subi plus de cinq victimations physiques au cours de l'année, comparativement à 14 % des garçons**, contre 47 % des filles et 44 % des garçons qui n'y ont jamais été confrontés. Les (cyber)violences physiques à haute intensité correspondent, dans l'étude, à plus de cinq victimations physiques. **Les (cyber)violences physiques constituent la seule forme de violence qui concerne en premier lieu les garçons** – qu'ils aient été assignés GBT+ ou non – au regard des (cyber)violences psychologiques et sexuelles présentées précédemment. Cependant, les personnes assignées LGBT+, restent les premières victimes de (cyber)violences physiques. Les filles assignées LBT+, mais aussi les filles non assignées,

sont néanmoins largement confrontées à la (cyber)violence physique au cours de leur scolarité.

Les victimisations physiques sont une menace omniprésente pour les personnes assignées LGBT+ puisque 80 % d'entre elles et eux y ont été confrontés au cours de l'année. Les garçons assignés GBT+ sont particulièrement nombreux à y avoir été confrontés à des fréquences élevées (33 % en ont subi plus de cinq fois contre 28 % des filles assignées LBT+). **Les garçons GBT+, probablement jugés insuffisamment virils, sont donc les élèves les plus vulnérables aux (cyber)violences physiques. Les personnes assignées LGBT+, tant filles que garçons, sont les deux sous-populations les plus exposées aux victimisations physiques.**

Graphique 11 | Fréquence des victimisations physiques selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)

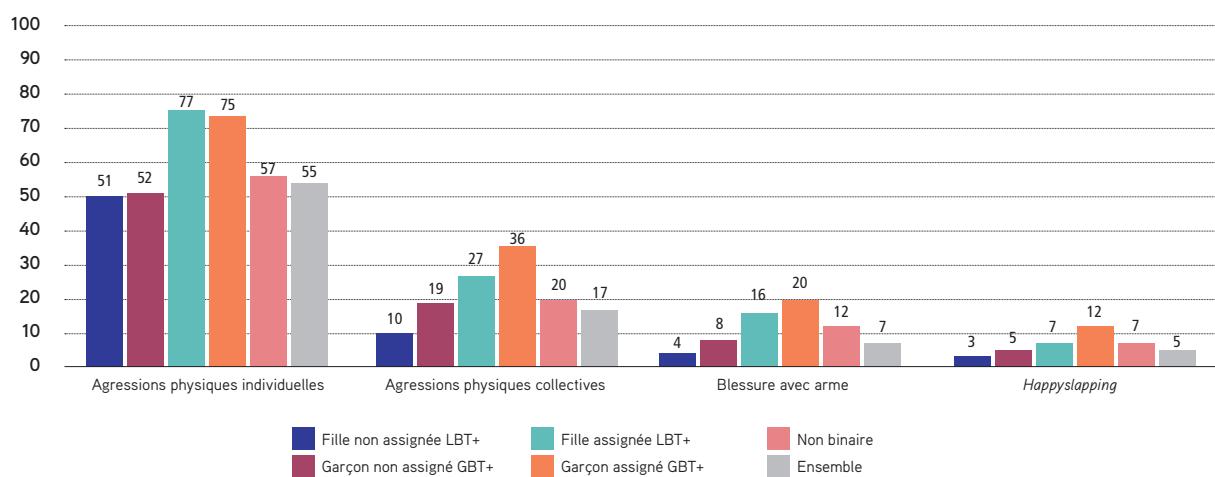


*Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 47 % des filles non assignées LBT+ ne déclare aucune victimisation physique au cours de l'année.*

Dans le détail, le graphique 12 montre que la **fréquence des victimisations individuelles est relativement équivalente pour les filles et les garçons non assignés LGBT+, touchant 1 élève sur 2** (51 % des filles non assignées LBT+ et 52 % des garçons non assignés GBT+ en ont subi au moins une). Ces chiffres élevés attestent du climat de violence général qui pèse aussi bien sur les filles que les garçons et les menace au moindre écart de comportement. Ces attaques individuelles sont beaucoup plus systématiques pour les personnes

assignées LGBT+ (77 % des filles assignées LBT+ et 75 % des garçons assignés GBT+), ce qui montre que ces jeunes sont des cibles spécifiques. **Les agressions physiques collectives, quant à elles, s'ancrent davantage dans la socialisation masculine, concernant plus de garçons que de filles non assignées LGBT+ : 19 % contre 10 %.** Là encore, **les personnes assignées LGBT+ sont davantage victimes d'agressions collectives que les personnes non assignées**, avec 36 % pour les garçons et 27 % pour les filles.

Graphique 12 Exposition à au moins une VICTIMATION PHYSIQUE INDIVIDUELLE OU COLLECTIVE par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)

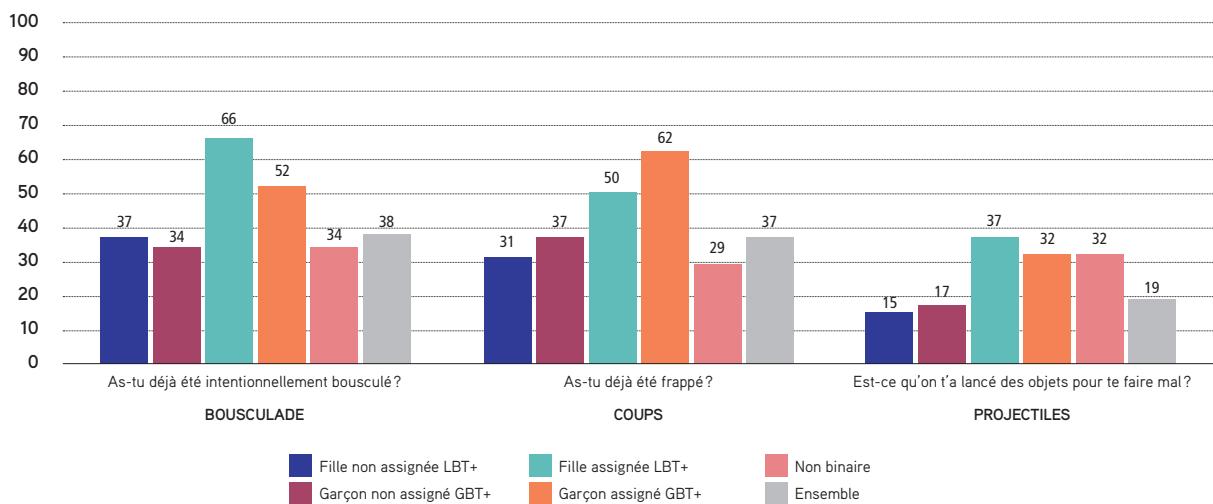


*Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 51 % des filles non assignées LBT+ déclarent avoir subi au moins une agression physique individuelle au cours de l'année.*

Le graphique 13 permet d'observer le détail des agressions physiques individuelles. On remarque que **les filles, qu'elles soient assignées LBT+ ou non, sont légèrement plus concernées par les bousculades** (37 % pour les filles non assignées LBT+ et 66 % pour les filles assignées LBT+) que les garçons (34 % non assignés GBT+ et 52 % assignés GBT+). **À l'inverse, les coups visent d'abord les garçons** (37 % garçons non assignés GBT+ et 62 % garçons assignés GBT+ contre 31 % filles non assignées LBT+ et 50 % filles assignées LBT+).

Les personnes assignées LGBT+ sont bien plus exposées que les autres aux violences les plus spectaculaires. 20 % des garçons assignés GBT+ déclarent avoir été agressés avec une arme (graphique 12 : arme à feu, coupante ou un objet pour frapper) contre 8 % des garçons non assignés GBT+. Les filles assignées LBT+ sont quant à elles 16 % à déclarer de tels agissements contre 4 % des filles non assignées (et contre 8 % des garçons non assignés). Ces statistiques mettent en avant l'assignation LGBT+ en tant que facteur de risque principal vis-à-vis des agressions physiques individuelles. **Le taux d'exposition au happyslapping se caractérise par cette même tendance (graphique 12) :** celui-ci concerne en premier lieu les garçons assignés GBT+ (12 %), suivi par les filles assignées LBT+ et les personnes non assignées LGBT+ (7 % des filles assignées LBT+ contre 5 % garçons non assignés et 3 % filles non assignées LGBT+).

Graphique 13 | Exposition à au moins une AGGRESSION PHYSIQUE INDIVIDUELLE selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)

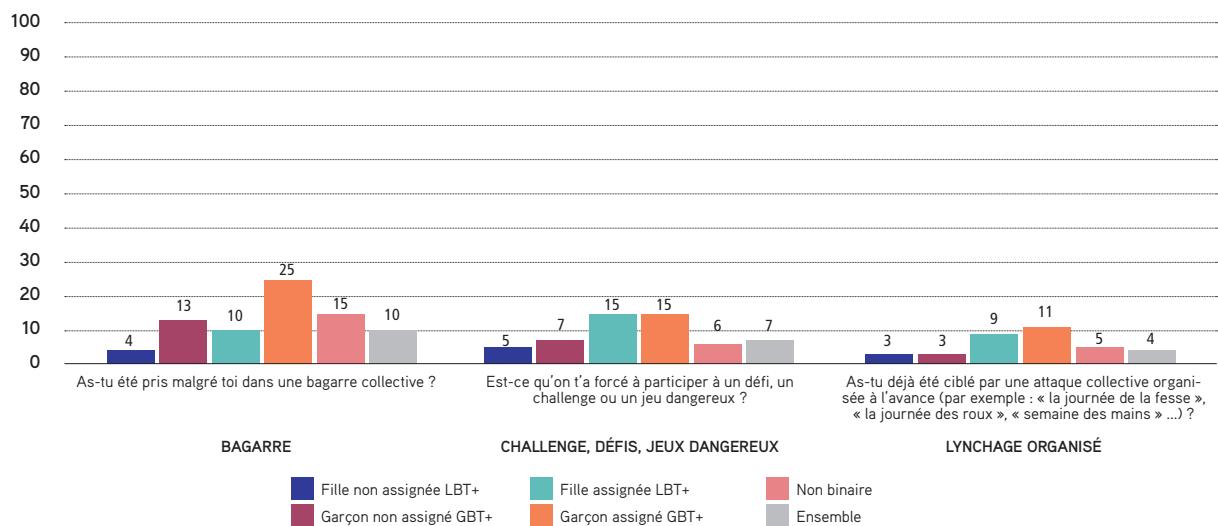


*Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 37% des filles non assignées LBT+ déclarent avoir subi au moins une bousculade au cours de l'année.*

La participation à une bagarre collective est le seul type de violence physique où le fait d'être un garçon est un facteur de risque plus important que d'être LGBT+ (graphique 14). Les garçons et filles LGBT+ sont davantage exposées et exposés aux challenges, défis, jeux dangereux : 15 % des garçons assignés GBT+ et 15 % des filles assignées LBT+ y participent de force, contre 7 % des garçons non assignés GBT+ et 5 % des filles non assignées LBT+, tout comme pour les lynchages organisés.

Les challenges et les lynchages organisés ciblent de manière plus prononcée les minorités sexuelles et de genre. Il est important de noter que **dans le contexte des lynchages, la violence est doublée** : la victimisation causée par l'acte est prolongée par la menace qui circule dans l'espace numérique, ce qui peut entraîner d'autres formes de (cyber)violences, allant des agressions psychologiques aux agressions sexuelles.

Graphique 14 Exposition à au moins une AGGRESSION PHYSIQUE COLLECTIVE selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)



*Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 4 % des filles non assignées LBT+ déclarent avoir été prises dans une bagarre collective au cours de l'année.*

58

Dans un souci de lisibilité de l'étude, et de par les autres résultats non significatifs du tableau contenant cette donnée, celle-ci seule est mentionnée et le tableau associé n'est présenté.

59

Les usages de WhatsApp sont expliqués dans le glossaire, page 173.

Les violences physiques ont d'abord lieu dans l'établissement ou à proximité, comme on peut le voir dans le tableau 14, en particulier pour les agressions physiques individuelles et les bagarres. **Cela n'empêche pas que ces affrontements puissent être aussi médiés par des outils numériques.** C'est le cas du *happyslapping* (qui touche 5 % des élèves et a été diffusé au moins une fois en ligne dans 66 % des cas), des *challenges* (qui concernent 7 % des élèves et ont été diffusés au moins une fois en ligne dans 22 % des cas) et des *lynchages* (qui ont visé 4 % des élèves et ont été organisés dans 39 % des cas au moins partiellement en ligne)⁵⁸. Ainsi, des effusions de (cyber)violences physiques peuvent être organisées au moyen d'outils numériques. Les groupes classes sur les applications de communication permettent notamment aux élèves de récupérer des contacts pour créer des conversations privées où ils se donnent rendez-vous, donc à l'insu des personnels de l'éducation, pour se bagarrer.

« C'étaient des propos concernant une élève qui avait démarré sur le groupe classe WhatsApp⁵⁹, et ensuite les garçons avaient créé un groupe parallèle qui s'appelait "les gros bagarreurs", c'étaient des gamins qui se donnaient rendez-vous pour se battre. »
CPE (femme),
Cité scolaire I et J

Seuls les contextes numériques et scolaires sont présentés dans le tableau 14 par souci de lisibilité, mais les élèves ayant répondu au questionnaire pouvaient aussi renseigner une modalité pour un autre contexte. **Notons que plus de la moitié des garçons impliqués dans une bagarre le sont dans d'autres contextes, ce qui n'est pas le cas de près des trois quarts les filles ou pour les personnes assignées LGBT+, qui subissent donc la plupart de violences physiques en ligne ou en milieu scolaire.** Si les blessures avec arme ont pour la majorité lieu à l'extérieur, on note tout de même que 43 % de garçons assignés GBT+ qui s'en déclarent victimes l'ont été en milieu scolaire.

Les *challenges*, défis et jeux dangereux peuvent aussi bien avoir lieu dans l'espace numérique qu'en milieu scolaire, mais les garçons assignés GBT+ touchés ont été pour 42 % contraints d'y participer en milieu scolaire (contre 28 % des garçons non assignés). **Les filles sont les plus nombreuses à en être victimes dans l'espace numérique**

exclusivement (17 % des filles et 20 % des filles assignées LBT+). Il en va de même pour les phénomènes de *happyslapping*, enregistrés au cours des années précédentes, rediffusés exclusivement en ligne, en particulier pour les filles qui en sont victimes (59 % des filles non assignées et 62 % des filles assignées LBT+).

Tableau 14 Lieu des victimisations physiques selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)

		Fille non assignée LBT+			Garçon non assigné GBT+			Fille assignée LBT+			Garçon assigné GBT+		
		S	S+N	N	S	S+N	N	S	S+N	N	S	S+N	N
Aggressions physiques individuelles	Bousculade	87			85			90			88		
	Coups	51			62			61			70		
	Projectiles	64			72			75			74		
Aggressions physiques collectives	Bagarre	75			51			72			74		
	<i>Challenge, défis, jeux dangereux</i>	23	8	17	28	1	15	26	8	20	42	5	15
	Lynchage organisé	42	14	25	40	8	19	27	19	39	28	4	55
Blessure avec arme		30			17			29			43		
<i>Happyslapping</i> (diffusion)		11	15	59	20	4	50	11	5	62	23	10	55

S : Scolaire, S+N : Scolaire et numérique, N : Numérique.

Champ : 2 121 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant avoir subi au moins une victimisation physique au cours de l'année.

Lecture : 87 % des filles non assignées LBT+ qui déclarent des violences physiques les ont subies en milieu scolaire.

Modalités : par souci de lisibilité, le tableau ne présente que les contextes scolaires et numériques, laissant de côté les événements produits dans d'autres contextes.

Cellules grises : absence de données.

Les garçons non assignés GBT+ subissent essentiellement des violences physiques commises par les garçons (à plus 58 % pour toutes les catégories de violences), mais les auteurs de violences physiques sur les filles sont mixtes, comme on le constate dans le tableau 15. Pour les filles non assignées LBT+, celles qui ont subi des agressions physiques collectives tendent à avoir été confrontées aux agresseurs et agresseuses le plus souvent mixtes : 47 % des *challenges* et 37 % des bagarres. Celles qui ont subi des coups (36 %), reçu des projectiles (34 %), ont été lynchées (44 %) ou ont été blessées avec une arme (34 %) ont

plus souvent été victimes de garçons. **C'est uniquement dans le cas des bousculades qu'elles sont attaquées le plus souvent par d'autres filles (32 %).** La part de filles autrices des violences physiques envers les garçons non assignés GBT+, quant à elle, ne dépasse pas les 6 % pour toutes les catégories. Ce maximum est atteint en ce qui concerne les bousculades et les lancers de projectiles. C'est le lynchage où les garçons non assignés GBT+ sont le plus confrontés à des agresseurs et agresseuses mixtes à hauteur de 70 %, contre 27 % par des garçons uniquement. Toutefois, comme le soulignait déjà l'étude dirigée

par Sigolène Couchot-Schiex publiée par le Centre Hubertine Auclert (2016), une même personne peut occuper tantôt le rôle d'agresseur ou d'agresseuse, tantôt celui de victime, en fonction des situations. En effet, dans le contexte d'interconnaissance adolescent, les élèves qui subissent des (cyber)violences physiques ou psychologiques restent rarement sans réagir, ce qui peut engendrer des conflits. Les réactions sont toutefois beaucoup plus rares face aux violences sexuelles.

Si des renversements d'agressée par les garçons à agresseuse de ces derniers peuvent arriver, ils restent relativement rares. **Cela s'explique en partie par une tendance des collégiennes et des lycéennes, relevée en focus groups, à croire que les garçons seraient naturellement plus forts physiquement qu'elles, quel que soit leur âge.** Elles justifient le pouvoir qu'ils exercent sur elles par leur supposée force physique : les hommes, plus fort physiquement, auraient le pouvoir de dominer les femmes, qui se reconnaissent d'elles-mêmes plus faibles. Cette perception viriliste semble bien ancrée et la surmonter nécessiterait de déconstruire les stéréotypes de genre, par exemple en montrant des victoires sportives de femmes face à des hommes.

« En soi même si une femme est incroyablement forte, l'homme sera quand même beaucoup plus fort qu'elle, il a plus de pouvoir sur une femme, et du coup elle pourra rien faire. »
Fille, 6^e, Collège E, focus group

« Un garçon, on peut pas le frapper, physiquement c'est conçu pour être plus fort qu'une fille. »
Fille, 2^{nde}, Lycée C, focus group

Les filles assignées LBT+ sont tout particulièrement la cible d'agresseurs et d'agresseuses mixtes pour toutes les violences physiques collectives : notamment les challenges (63 %) et les lynchages (52 %). **En revanche, les attaques individuelles sont davantage commises par des auteurs masculins** pour toutes les catégories : bousculades (45 %), projectiles (42 %), et coups (36 %). Pour le *happyslapping*, envers les filles assignées LBT+, plus de la moitié des auteurs sont masculins (58 %). **Les garçons assignés GBT+ sont avant tout victimes d'autres garçons dans toutes les formes de violences** : plus de la moitié des auteurs sont masculins, allant même jusqu'au trois quarts pour la blessure avec arme (75 %), sauf pour le lynchage organisé (47 %). Ces chiffres restent aussi alarmants pour les filles non assignées LBT+.

Tableau 15 Genre des responsables mineurs et mineurs des victimisations selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ de la victime (%)

		Fille non assignée LBT+			Garçon non assigné GBT+			Fille assignée LBT+			Garçon assigné GBT+		
		Fém.	Mas.	Mixte	Fém.	Mas.	Mixte	Fém.	Mas.	Mixte	Fém.	Mas.	Mixte
Agressions physiques individuelles	Bousculade	32	23	30	6	67	16	28	45	39	6	61	39
	Coups	17	36	21	1	72	14	15	36	30	5	67	17
	Projectiles	22	34	20	6	69	18	19	42	26	4	54	31
Agressions physiques collectives	Bagarre	29	26	37	2	81	13	15	30	39	4	73	18
		21	19	47	1	76	14	23	8	63	3	50	36
	lynchage organisé	17	44	36	2	70	27	11	29	52	16	47	22
Blessure avec arme		19	34	7	3	74	4	27	20	26	6	75	2
<i>Happy slapping</i>		30	15	36	0	58	22	22	58	10	16	54	24

Fém. : Féminin, Mas. : Masculin

Champ : 2 121 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant avoir subi au moins une victimisation physique au cours de l'année.

Lecture : 32 % des filles non assignées LBT+ qui déclarent des violences physiques ont été victimes d'une ou plusieurs filles mineures.

Modalités : par souci de lisibilité, seules les victimisations commises par des personnes mineures ont été représentées, laissant de côté celle commise par les adultes ou des personnes non identifiées.

Ces constats soutiennent la thèse selon **laquelle il s'exercerait une forme d'oppression viriliste dans l'entre soi de la masculinité, où des garçons s'en prendraient à leurs pairs pour se prouver et établir une hiérarchie entre eux**. À l'inverse, les filles peuvent être victimes aussi bien des filles que des garçons, même si elles sont davantage

victimes des garçons, en particulier dans le contexte de (cyber)violences individuelles. Cela signifie que la norme viriliste d'exhibition de la force s'exerce aussi bien sur les filles que sur les garçons. La force physique est généralement valorisée pour accéder à un statut dominant dans les groupes de garçons, comme dans les groupes de filles

À retenir

Les filles et garçons vivent depuis l'enfance une socialisation à l'oppression viriliste, dans un système où prédomine une forme de masculinité machiste et sexiste qui impose des normes considérées comme viriles par la force et le rejet du féminin. Plus de 58 % d'entre elles et eux ont subi au moins une victimisation physique au cours de l'année. Les violences physiques sont avant tout l'œuvre des garçons contre d'autres garçons, en particulier les garçons assignés GBT+, perçus comme non conformes aux normes de la virilité. Les filles sont néanmoins également largement victimes de (cyber)violences physiques, et sont à la fois la cible d'autres filles et de garçons. Les personnes assignées LGBT+ sont plus touchées par les formes les plus aggravées comme les blessures avec armes (16 % des filles et 20 % des garçons contre 7 % dans l'ensemble). À travers ces démonstrations physiques se construisent et s'entretiennent les hiérarchies dans l'entre soi masculin et entre les femmes et les hommes. Certaines de ces (cyber)violences peuvent être organisées spécifiquement par des moyens numériques, comme le lynching ; ou filmées et diffusées sur les applications de communication, comme le *happyslapping*.

GENRE ET RELATIONS INTIMES : DES FACTEURS DE RISQUE DANS UN CONTINUUM DE VIOLENCES

60

La régression s'appuie sur plusieurs méthodes d'analyse statistique permettant d'approcher une variable à partir d'autres qui lui sont corrélées. La régression logistique est un modèle de régression utilisé afin d'expliquer au mieux une variable binaire (la présence ou l'absence d'une caractéristique donnée) par des observations réelles et nombreuses. Elle permet donc d'étudier et de trouver les relations entre deux ensembles de variables qualitatives.

L'assignation LGBT+ et la mise en couple : principaux facteurs de risques

Qu'elles soient physiques, psychologiques ou sexuelles, les (cyber)violences à haute intensité ont pour principaux facteurs de risque l'identité sexuelle et genrée ainsi que l'entrée dans la sexualité ou la mise en couple. En revanche, le contexte social de l'établissement scolaire, mesuré ici par l'indice de position sociale, n'a pas d'effet significatif sur la probabilité de subir des (cyber)violences. En d'autres termes, à l'adolescence, les (cyber)violences de genre sont transsociales : elles peuvent avoir lieu dans n'importe quel espace et à n'importe quel niveau de l'échelle sociale.

La figure 1 présente visuellement les résultats d'une régression logistique⁶⁰ qui permet d'évaluer les risques de subir cinq victimations physiques, dix victimations psychologiques et cinq victimations sexuelles, et ce pour chaque variable, relativement aux autres variables intégrées au modèle. Ces seuils d'intensité ont été choisis à partir d'un critère statistique, tiré d'une étude de dispersion. La médiane des victimations morales étant plus élevée – la moitié des élèves en ayant subi au moins trois (contre au moins une victimation physique et aucune victimation sexuelle) –, le seuil de haute intensité a été rehaussé à dix occurrences.

Dans chacun des cas, le fait d'être une personne assignée LGBT+ est le facteur de risque d'exposition aux (cyber)violences le plus important : il augmente de 84 % le risque de subir cinq victimations physiques et de près de 100 % (ou multiplié par deux) le risque de subir dix victimations morales ou cinq victimations sexuelles. D'ailleurs, parmi les personnes assignées LGBT+, 10 % des filles et 8 % des garçons déclarent avoir été victimes des trois formes de violences à haute intensité (contre 3 % des filles non assignées LBT+ et 1 % des garçons non assignés GBT+).

L'ASSIGNATION À UNE IDENTITÉ LGBT+ AUGMENTE DE 84% le risque de subir des (cyber)violences physiques à haute intensité ET DE PRÈS DE 100% de subir des (cyber)violences psychologiques ou sexuelles à haute intensité

La mise en couple est le deuxième facteur de risque le plus important. Les personnes qui ont été en couple ont un risque majoré de 95 % de subir des (cyber)violences sexuelles, majoré de 65 % de subir des (cyber)violences psychologiques à haute intensité, et majoré de 56 % de subir des (cyber)violences physiques à haute intensité. Ces résultats peuvent paraître surprenants au regard de la thèse du couple protecteur, permettant « *de mettre en scène un genre sans trouble* », présentée par Isabelle Clair (2023, p. 24). Si à première vue, les résul-

tats de la régression semblent contredire cette thèse, ils apportent en réalité d'autres formes de données. En effet, Isabelle Clair a réalisé des entretiens lui permettant de recueillir **les perceptions et les croyances des jeunes selon qui le fait d'être célibataire exposeraient au contrôle et à l'injure publique** (*ibid.*, p.86-87). L'enquête de victimation, quant à elle, mesure des faits et permet de les mettre en lien avec le profil des personnes qui déclarent les avoir vécus. Il s'avère ici que les élèves qui ont été en couple rencontrent plus souvent des violences. Dans le tableau 16, on voit que **l'amoureuse ou l'amoureux est souvent la personne désignée autrice des (cyber)violences sexuelles. C'est en particulier le cas pour la réalisation forcée d'images intimes, où 22 % des filles non assignées LBT+ et 23 % des garçons non assignés GBT+, ainsi que 28 % des filles assignées LBT+ sont victimes de leur (ex) partenaire. C'est également le cas pour les autres actes sexuels commis par la ou le (ex) partenaire avec 20 % de victimisation pour toutes les catégories, exceptées**

pour les garçons non assignés GBT+. On pourrait supposer que la croyance des vertus protectrices du couple soit nécessaire pour persuader les jeunes d'accepter une situation qui pourrait être en réalité plus risquée. Paradoxalement, **l'argument de la protection pourrait être utilisé par un ou une partenaire pour faire accepter et passer sous silence certaines violences.** D'autant plus qu'en cas de rupture, le stigmate de « *pute* » et les violences qui l'accompagnent menacent tout particulièrement les filles (*ibid.*, 2023, p.130). Les premières expériences de couple à l'adolescence sont déjà marquées par des (cyber)violences et des rapports de domination qui prennent racine dans les stéréotypes de genre. Ces (cyber)violences en contexte amoureux adolescent préfigurent la surexposition des jeunes femmes aux (cyber) violences conjugales une fois à l'âge adulte, documentées par l'enquête Virage (Brown et al., 2020).

ÊTRE EN COUPLE MAJORE LE RISQUE DE 95%
de subir subir des (cyber)violences sexuelles

Tableau 16 Victimes de (cyber)violences sexuelles commises par le ou la (ex) partenaire selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)

		Fille non assignée LBT+	Garçon non assigné GBT+	Fille assignée LBT+	Garçon assigné GBT+
Outrages sexuels	Mimes	3	2	5	3
	Propos sexuels imposés	8	4	12	6
	Visionnage forcé d'images sexuelles	3	4	13	14
	Sollicitation	16	5	14	11
Agressions sexuelles	Attouchement	8	5	8	6
	Baiser forcé	8	13	14	7
Atteintes à l'image intime	Réalisation forcée d'images intimes	22	23	28	18
	Sextortion	7	3	5	16
	Divulgation d'images intimes	11	9	0	0
	Vol d'images intimes	14	6	18	8
	Montage intime	8	20	0	0
Autres actes sexuels		20	5	20	21

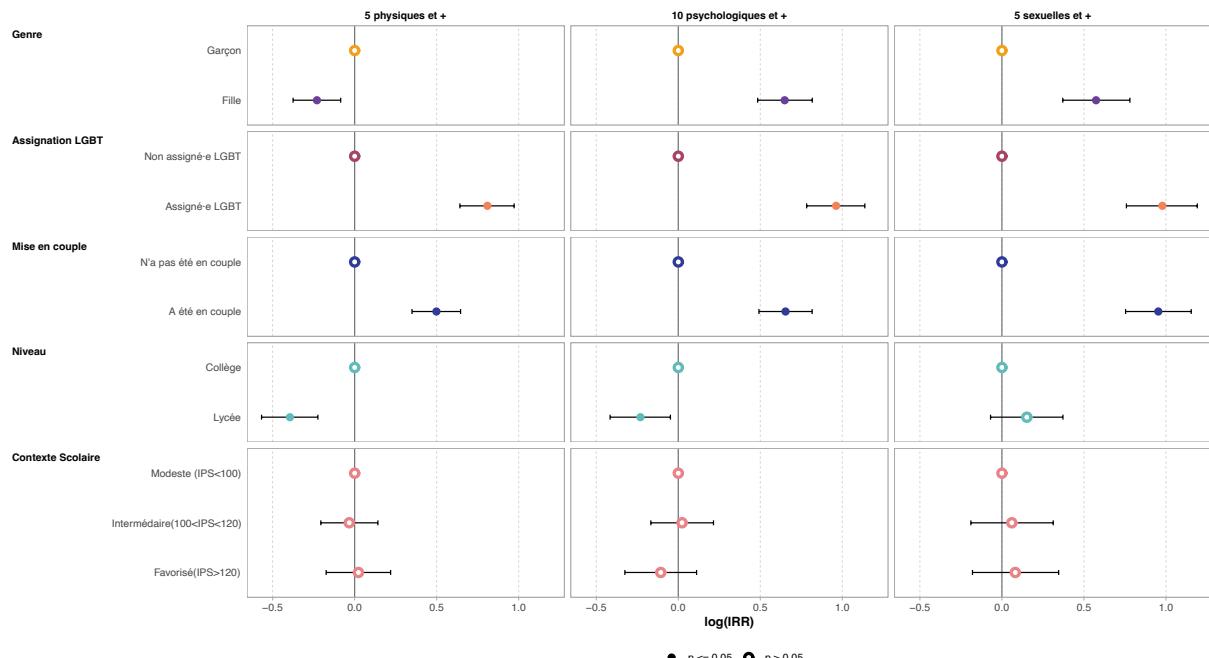
Champ : 1 705 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics qui déclarent avoir subi au moins une victimisation sexuelle.
Lecture : 3 % des filles non assignées LBT+ qui déclarent des mimes sexuels ont été victime de leur partenaire ou de leur ex.

Le genre oriente les risques dans des directions opposées : **le fait d'être une fille augmente l'exposition aux (cyber)-violences sexuelles à haute intensité de 57 %, et de 65 % pour les (cyber)violences psychologiques à haute intensité**, et diminue l'exposition de 28 % aux violences physiques à haute intensité.

Enfin, l'effet de l'âge est relativement moins significatif, même si **l'entrée au lycée semble tout de même déterminante** : elle diminue de 40 % le risque de subir des (cyber)violences physiques à haute fréquence par rapport aux collégiennes et collégiens, et de 23 % le risque de (cyber)violences psychologiques. L'entrée au lycée n'a en revanche pas d'effet significatif sur les risques de subir des (cyber)violences sexuelles, ce qui signifie que même les plus jeunes y sont exposées et exposés.

ÊTRE UNE FILLE AUGMENTE DE 57% le risque
d'être exposée aux (cyber)violences sexuelles à haute intensité
ET DE 65%
pour les (cyber)violences psychologiques à haute intensité

Figure 1 Risques relatifs de victimisations à haute intensité selon le genre, l'assignation LGBT+, la mise en couple et la scolarité



Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.

Lecture : les filles ont un risque de 28 % inférieur relativement aux garçons d'avoir subi plus de cinq victimisations physiques au cours de l'année, et ce, toutes les variables intégrées dans le modèle de régression logistique égales par ailleurs.

Indication de lecture : pour passer des probabilités de la figure ($p \leq 1$) aux résultats en pourcentages dans l'analyse, les probabilités ont été multipliées par 100. Pour une variable donnée (risque de victimisation sexuelle à haute intensité), une variable B (assigné-e LGBT+) ayant un risque de 100 % supérieur relativement à l'autre variable A (non assigné-e LGBT+) équivaut à ce que la variable B (assigné-e LGBT+) multiplie par deux le risque d'être exposé à la variable donnée (atteinte à l'image).

La vie de couple peut souffrir du regard des autres, notamment dans les configurations non hétérosexuelles. Les réactions aux scénarios fictifs, présentés lors des entretiens individuels et des focus groups, révèlent que les relations affectives et sexuelles entre une fille et un garçon sont souvent considérées comme la norme dominante. L'image d'un baiser échangé entre garçons et filles suscite peu de manifestations d'intolérance ou de moqueries virulentes, bien que des questions sur le statut du couple puissent être soulevées.

« Il y aurait un petit peu d'histoire, mais moins, car c'est la vision normale des choses, un garçon et une fille. Il pourrait juste y avoir des discussions sur le fait qu'ils sont ensemble. »

Fille, 1^{ère}, Lycée C,
entretien individuel

« Comme les gens en général ils sont hétérosexuels, ils se seraient dit "Ah ils s'embrassent, ils sont en couple", ça aurait fait peut-être une petite histoire, mais ils n'auraient pas reçu de rires moqueurs ou des trucs comme ça. Ça aurait pas fait grand-chose. »

Garçon, 3^e, Collège A,
entretien individuel

Dans les couples hétérosexuels, ce sont toutefois les filles qui sont les plus exposées aux rumeurs en raison d'attentes de sentimentalité et de vertu beaucoup plus fortes à leur égard que pour les garçons.

« C'est plus simple de lancer des rumeurs sur une fille que sur un garçon parce que les filles dès qu'elles font un truc, ça y est c'est des putes, désolée du mot, alors qu'eux ils peuvent se permettre de tout faire. Même si un jour un garçon il va dire "oui j'ai fait ça ci ça avec une fille", bah c'est la fille qui va passer pour une pute, alors que le garçon aussi il a quelque chose à voir dedans. Pour le garçon ce sera plus un truc pour lequel il pourra se vanter et pour une fille, ce sera plus humiliant. »

Fille, 5^e, Collège E, focus group

À l'inverse, **les jeunes ont l'impression que les filles sont moins pénalisées dans le cadre des relations non hétérosexuelles**. De nombreux élèves, comme Ania, ont l'impression que les lesbiennes souffrent moins de violences que les homosexuels. **Cette perception est en décalage avec les résultats de l'enquête pour les filles assignées LBT+, qui sont en réalité les premières victimes de (cyber)violences, dans presque toutes ses formes, devant les garçons assignés GBT+.**

« Un garçon, ça doit être viril, ça doit être fort, ça doit gérer des meufs. Une fille c'est un peu en mode "les gouines là-bas", tout le monde va être au courant, on va peut-être les pointer du doigt quelques fois, mais ça va moins apparaître. Elles recevront moins de violences directes je trouve. Alors qu'un garçon faut qu'il soit dans la team des hétérios quoi. »

Ania, 3^e, Collège A, entretien individuel

Cette contradiction met en évidence l'invisibilisation du couple lesbien. Elle est en partie la conséquence des difficultés des filles à faire reconnaître les couples qu'elles forment avec des personnes de même sexe, souvent perçu comme une « passade » (Clair, 2023, p. 139). Ania souffre elle-même de la non-reconnaissance de son orientation sentimentale et sexuelle par sa mère. Elle a voulu partager sa première expérience lesbienne avec elle, mais cette dernière n'a pas admis la possibilité qu'elle puisse aimer cette autre fille, qu'elle a immédiatement requalifiée de « copine ».

« Et un jour, j'ai vraiment été conne... parce que j'ai partagé quelque chose à ma mère. Ça s'est mal passé. J'étais sortie avec une fille, et ça s'est arrêté, voilà c'est la vie. Et j'en ai parlé à ma mère, car j'étais pas bien. Et elle m'a dit "Mais non cette fille tu l'aimes pas, c'est ta copine". Elle m'a contredit, je lui disais que je l'aimais et que c'est fini et que j'étais triste, et elle m'a dit "Non non tu l'aimes pas, c'est ta copine et c'est tout et ça passera". Mais elle aurait pas dit la même chose si c'était un garçon je pense. Aujourd'hui, j'ai pas envie de me mettre d'étiquette, car je trouve ça un peu oppressant. Mais le jour où je voudrais le faire, je sais que j'ai les cartes pour le faire. »

Ania, 3^e, Collège A, entretien individuel

« Les gays eux ils vont se faire juger et humilier, alors que les lesbiennes on va venir les voir en mode "Comment vous faites ?","Ça se passe comment ?" Y a plutôt une sexualisation, on chercherait à savoir ce qu'elles font dans leur rapport sexuel, on leur demanderait "Est-ce qu'on peut faire un plan à 3 ?". Ils trouvent ça plus sensuel. »

Fille, 1^{ère}, Lycée N, focus group

Tout se passe comme si la jouissance féminine du corps féminin était inconcevable. Un interdit qui éveille des fantasmes, prétextes à des questionnements intrusifs et insistant sur le sujet de la sexualité, voire à des sollicitations sexuelles. Autant de comportements, fréquemment tenus par des garçons hétérosexuels, probablement inspirés de la pornographie mainstream (Rich, 1981, p. 24), qui sexualisent la fille lesbienne et la considèrent comme objet de désir, sans tenir compte de ses désirs à elle, ni respecter son intimité.

La lesbophobie est une négation constante de l'existence de couple de femmes. Si une fille se déclare lesbienne, on ne la prend pas au mot : on dit que c'est temporaire, qu'elle fait son expérience, qu'elle n'a pas encore rencontré le bon garçon, que c'est normal que les filles soient tactiles et sensibles entre elles. **Aux antipodes, l'homophobie est une affirmation omniprésente, constamment suspectée ou convoquée pour établir les hiérarchies. La présomption d'homosexualité n'appelle pas au fantasme, mais aux réactions de**

61

« Dep » est le verlan de « pédé », désigne une personne homosexuelle.

dégoût. Elle est très efficace pour disqualifier un membre du groupe masculin et l'en exclure durablement. Les réactions des garçons à une photographie de deux garçons qui s'embrassent sont particulièrement virulentes.

« [Scénario] Fallait pas faire le pédé ! La personne qui a pris la photo c'est la victime, il a vu ça frère... moi je vois deux garçons s'embrasser dans les toilettes, je peux pas rester comme ça... Moi je vais filmer, je vais dire "Bande de pédés, cassez-vous !" »

Garçon, terminale, Lycée N, focus group

« En France, être gay c'est un droit, mais dans d'autres pays, c'est interdit, il fait ce qu'il veut ! Mais moi vas-y je suis homophobe, je dis la vérité, si c'était mon pote, j'aurais fait du ghosting, j'aurais dit je t'aime bien, mais t'approche pas de moi ! »

Garçon, 1^{ère}, Lycée C, focus group

Les réactions engendrées par la projection d'une photographie représentant un jeune homme en maillot de bain donnent un aperçu des potentielles conséquences d'un contenu reçu dans l'espace numérique. Les réactions homophobes peuvent engendrer toute une série d'agressions verbales et relationnelles, notamment des insultes et du ghosting.

« Garçon 1 : Si mon pote m'envoie ça, je l'insulte hein !

Garçon 2 : Moi aussi je le bloque !

Garçon 1 : Moi je lui dis sale dep⁶¹ va ! Des garçons comme ça ils peuvent envoyer ça qu'à des filles, je vous jure. »

Elèves de terminale, Lycée N, focus group

Les craintes de non-hétérosexualité viennent le plus souvent de personne de même sexe. Les filles sont plus souvent outées par des filles, quand les garçons le sont plus souvent par d'autres garçons (voir la partie « Une variable sur l'identité générée et sexuelle des élèves et présentation des résultats », page 34). Comme si la différence d'orientation sexuelle – et donc potentiellement de pratiques – était une menace qui pourrait contaminer toute personne de même sexe ne se tenant pas à distance.

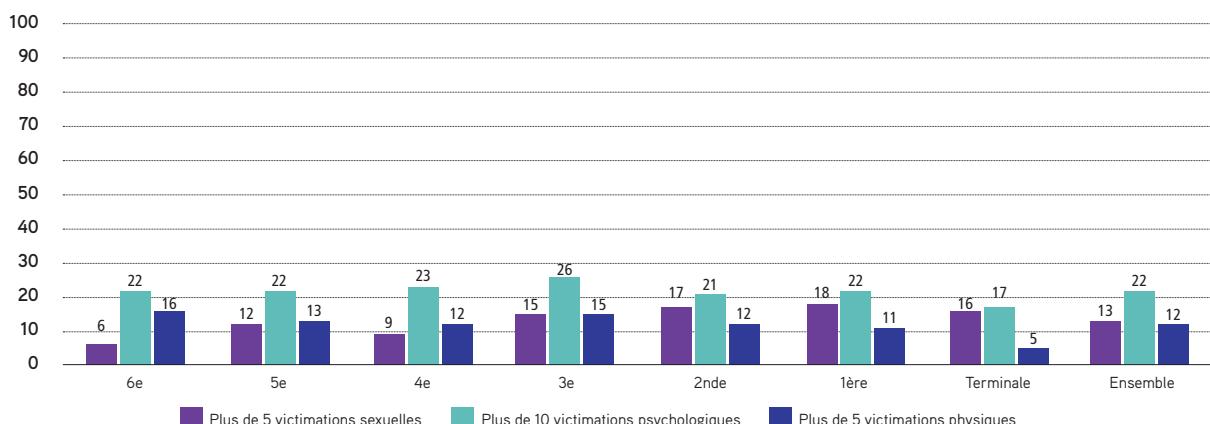
Les (cyber)violences sont des outils de domination hétérocissexiste qui maintiennent et renforcent les structures de pouvoir inégalitaires au sein de la société. Elles sont le privilège des dominants, le plus souvent des garçons cisgenres et hétérosexuels, qui utilisent la force pour imposer leur volonté et subjuguer les dominées et dominés. En transgressant les lois, le règlement intérieur et en imposant leurs normes, les agresseurs et agresseuses se positionnent comme étant supérieures et légitimement leur autorité par la force. Ainsi, les (cyber)violences deviennent des moyens de perpétuer l'injustice, de maintenir le contrôle et d'assurer la soumission des élèves non cisgenres et/ou non hétérosexuels, de leur partenaire ou des filles dans un système hiérarchique profondément inégalitaire.

Des violences qui évoluent avec l'âge

Bien que l'âge soit un déterminant des (cyber)violences relativement moins significatif que l'orientation sexuelle réelle ou supposée ou la mise en couple, une observation descriptive de l'évolution de la prévalence des (cyber)violences à haute intensité par niveau de classe reste intéressante en vue d'actions de prévention ciblées.

L'évolution des (cyber)violences à haute fréquence pour les filles est peu linéaire (graphique 15). Les (cyber)violences psychologiques se maintiennent au-dessus des 20 % jusqu'à la terminale, où elles ne concernent plus que 17 % des filles, avec un pic à 26 % en classe de 3e. Ce niveau de classe est également un des moments où la part des victimisations physiques à haute fréquence est la plus élevée (15 %) avec la sixième (16 %). Enfin, **si les filles sont moins concernées que les garçons par les (cyber)violences sexuelles en classe de 6e (6 % contre 10 % des garçons), elles le sont davantage avec des violences à haute fréquence qui frôlent les 20 % de concernées au lycée.** Pour elles, l'entrée dans la puberté et la sexualité semblent être des moments particulièrement intenses d'exposition aux (cyber)violences psychologiques dans un premier temps, et sexuelles dans un second.

Graphique 15 Fréquence des VICTIMATIONS DE HAUTE INTENSITÉ selon la classe chez les filles (%)

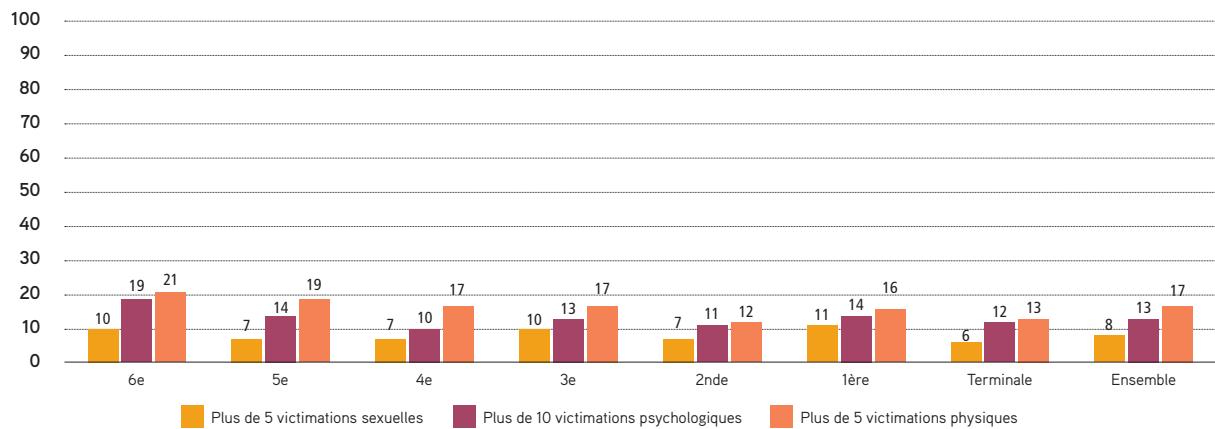


*Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 22 % des filles en sixième ont subi plus de dix violences psychologiques au cours de l'année.*

Les garçons sont confrontés à des (cyber)violences aux fréquences les plus hautes à l'entrée en sixième comme on peut le voir dans le graphique 16 : 10 % d'entre eux subissent plus de cinq victimations sexuelles, 19 % plus de dix victimations psychologiques et 21 % plus de cinq victimations physiques. **La part des garçons concernés par les (cyber)violences psychologiques**

et physiques de haute intensité diminue presque linéairement classe par classe, à l'exception d'un pic en classe de 1^{ère}. Tout se passe comme si les garçons gagnaient en sécurité à mesure qu'ils étaient capables de performer une masculinité virile en jouant le jeu des bagarres et celui des relations amoureuses et sexuelles.

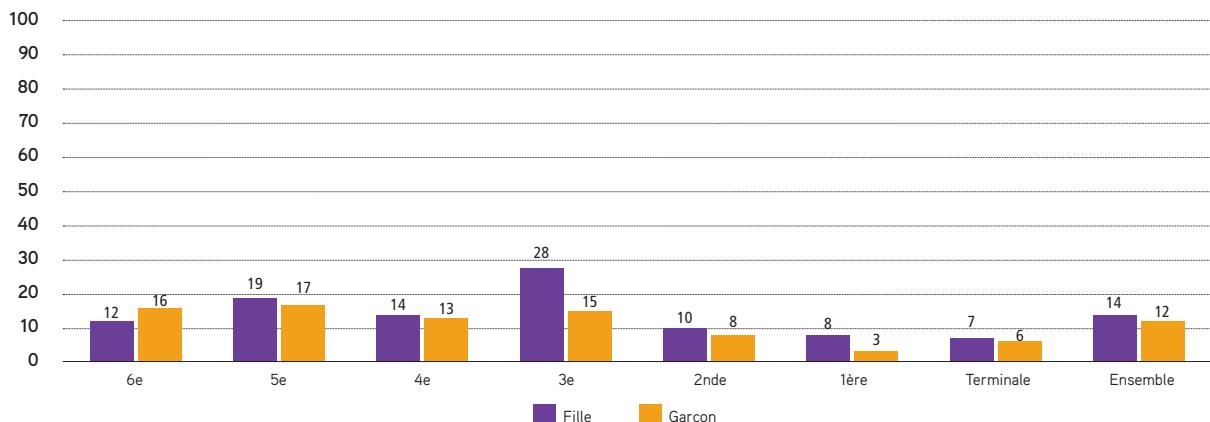
Graphique 16 Fréquence des VICTIMATIONS DE HAUTE INTENSITÉ selon la classe chez les garçons (%)



Enfin, l'âge joue un rôle notable dans la perception de la qualité des relations entre les filles et les garçons. Le graphique 17 permet d'observer que deux pics de perception négative (« pas bonnes du tout » et « pas très bonnes ») des relations mixtes selon les filles se produisent en classe de 5^e (19 %) et en 3^e (28 %). Pour les garçons, ce sentiment est plus fort en classe de 6^e (16 %) et de 5^e (17 %). **Le passage au lycée marque un tournant d'apaisement dans l'appréhension des relations mixtes.** Ces résultats démontrent à nouveau que les enjeux de genre préexistent au collège. Des recherches complémentaires dans le premier degré seraient nécessaires pour mieux comprendre ce qui se joue avant l'arrivée des élèves dans le second degré.

PARTIE 2 / LES (CYBER)VIOLENCES DE GENRE

Graphique 17 Perception négative des relations entre les filles et les garçons selon le genre et le niveau de classe (%)

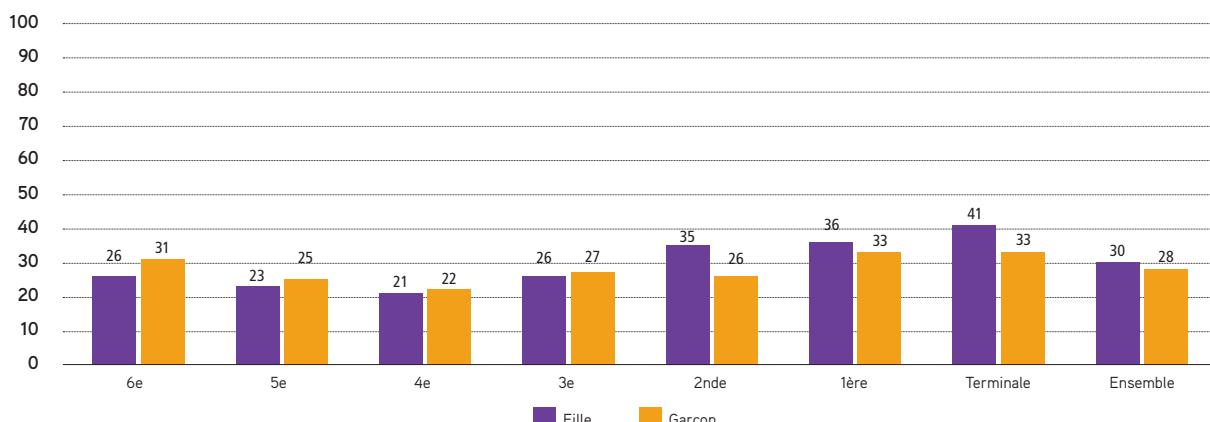


Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 12 % des filles de sixième ont une perception négative des relations entre les filles et les garçons.

Bien que les garçons et les filles ne perçoivent pas toujours les relations mixtes d'un bon œil, les relations amoureuses sont tout de même possibles. Néanmoins, les données récoltées ne permettent toutefois pas de savoir quelle est la proportion d'élèves qui ont eu une relation avec un ou une élève du même genre ou d'un genre différent. Il n'a pas été possible de poser cette question puisque cela serait revenu à demander l'orientation sexuelle des élèves, ce qui n'a pas été possible en raison du caractère sensible de ces données. **Plus d'un quart des élèves de collège déclarent avoir eu au moins une relation**

amoureuse, hétérosexuelle ou LGBT+, dans l'année, contre plus d'un tiers des élèves de lycée. Les relations amoureuses arrivent relativement tôt dans la vie des élèves, pour la plupart d'entre elles et eux : en sixième, 26 % des filles et 31 % des garçons sont déjà concernés (graphique 18). Au collège, la proportion de filles en couple est proche de celle des garçons, mais elle devient plus importante à partir du lycée. Cette mise en couple fait donc partie intégrante de la vie adolescente.

Graphique 18 Mise en couple des élèves selon le niveau de classe et le genre (%)



Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 26 % des filles de sixième se sont mises en couple au moins une fois au cours de l'année.

62

En statistique, la dispersion est la mesure dans laquelle les données numériques d'une série peuvent varier autour de la valeur moyenne de la série. Elle permet de comprendre la distribution des données par rapport à la moyenne. Par exemple, si l'ensemble des données sont toutes très proches de la moyenne ou si elles sont plutôt dispersées autour de celle-ci.

63

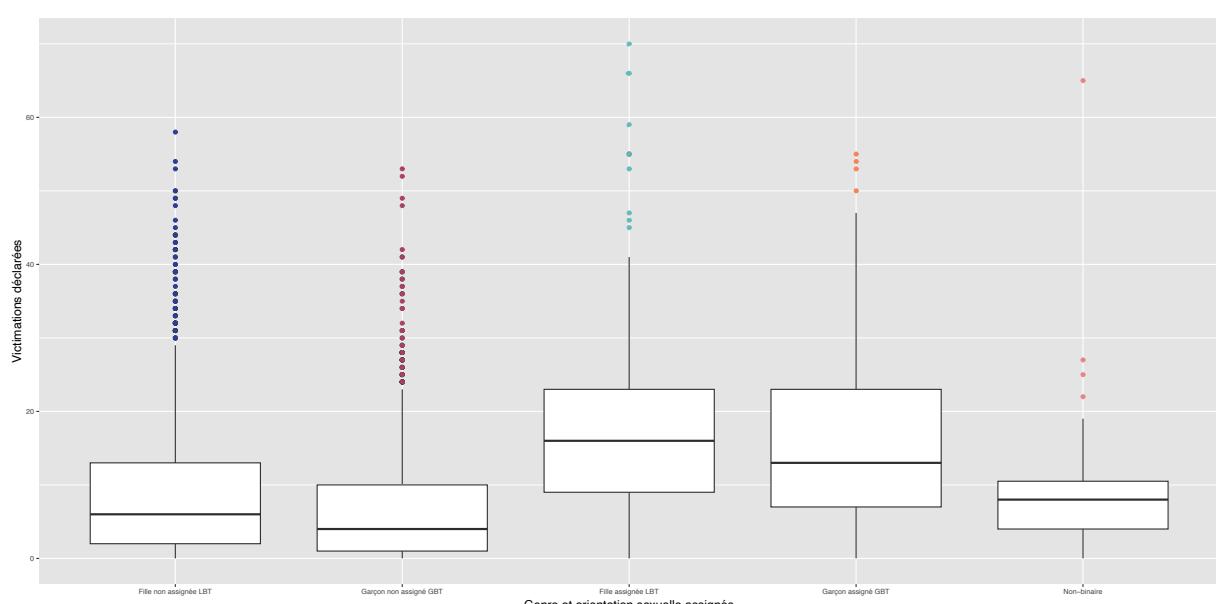
Pour en savoir plus sur l'analyse factorielle multiple : <https://mate-shs.cnrs.fr/actions/tutomate/tuto32-les-analyses-factorielles-multiples-afm-amand/>

Un continuum de violences

Au total, **85 % des élèves déclarent avoir été victimes d'au moins une forme de (cyber)violence. La moitié des élèves déclare avoir subi au moins six victimisations depuis le début de l'année.** On observe dans la figure 2 que la dispersion⁶² varie selon le genre déclaré et les assignations à des identités LGBT+. **La médiane est de six victimisations déclarées pour les filles et de quatre pour les garçons.** Elle est beaucoup plus élevée pour les personnes assignées LGBT+, parmi lesquels **la moitié des filles assignées**

LBT+ déclare plus de 16 victimisations contre 13 pour la moitié des garçons assignés. Dans le diagramme à moustaches, on constate que ce sont les filles assignées LBT+ qui déclarent les fréquences de victimisations les plus importantes. La grande majorité des élèves qui ont participé à l'enquête a donc subi des violences, qui concernent en premier lieu les personnes assignées LGBT+ et les filles.

Figure 2 Dispersion du nombre de violences déclarées selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+



Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.

Lecture : parmi les filles non assignées LBT+, un quart déclare moins de 2 victimisations, la moitié déclare moins de 6 victimisations et trois quarts au moins de 13 victimisations.
Indication de lecture : la figure représente une boîte à moustache ou diagramme en boîte qui permet de représenter la dispersion des données. Chaque point représente une donnée, et lorsqu'il y a beaucoup de données pour une valeur (axe à gauche), la figure les représente sous la forme d'une ligne continue. La barre en gras (au milieu de la boîte blanche) représente la médiane, donc la moitié des données se trouvent avant et l'autre moitié après celle-ci. La figure représente la répartition des données, quartil par quartil (un quartil contient un quart du nombre total des données) : la ligne continue partant de zéro (axe à gauche) des données jusqu'au début de la boîte blanche correspond au 1^{er} quartil (un quart des données), le 2^{ème} quartil est la première partie de la boîte jusqu'à la médiane, le 3^{ème} quartil part de la médiane jusqu'à la fin de la boîte (toutes les données en dessous de la boîte représentent les trois quarts de l'ensemble des données), enfin le reste des données sur la ligne continue et les points au-dessus de la boîte correspondent au 4^{ème} quartil.

85% des élèves

déclarent avoir été victimes d'au moins une forme de (cyber)violence.

La moitié des élèves

déclare avoir subi au moins 6 victimisations depuis le début de l'année.

Pour démontrer l'existence du continuum de violences, l'analyse factorielle multiple (AFM)⁶³ a été utilisée. Cette méthode statistique permet d'analyser des ensembles de données complexes en tenant compte des caractéristiques individuelles. Elle met en évidence les facteurs qui influencent les violences sous forme de dimensions⁶⁴ (figure 3).

La première dimension explique la moitié de la variance des données⁶⁵. Elle est fortement corrélée⁶⁶ aux agressions verbales (0,80), physiques individuelles (0,79), sexuelles (0,71), ainsi qu'aux agressions relationnelles directes (0,63) et à l'outrage sexuel (0,65). **Ces corrélations indiquent que les individus situés à droite de cet axe sont exposés à une variété de violences cumulées. Les personnes assignées LGBT+ et les filles y sont particulièrement représentées dans la figure 4, ce qui signifie qu'il s'agit des personnes subissant les violences les plus variées et intenses.**

La deuxième dimension, expliquant 16 % de la variance, est surtout corrélée aux agressions sexuelles (0,64) et, dans une moindre mesure, aux agressions physiques individuelles (0,48), aux outrages (0,32) et aux autres actes sexuels (0,35), dont potentiellement des viols. Les agressions relationnelles directes sont les

seules (cyber)violences psychologiques corrélées positivement à cette dimension, ce qui suggère que les victimes de violences sexuelles peuvent également être exposées à des rumeurs ou du *stalking*. Les filles assignées LBT+ sont ici les plus affectées.

Les autres dimensions qui structurent les données ne sont pas représentées sur la figure 2. La troisième qui explique 12 % de la variance est plus spécifique aux **violences physiques qui concernent d'abord les garçons assignés GBT+**. La quatrième enfin, qui explique 7 % de la variance est faiblement corrélée à l'ensemble des victimisations.

Aucune des dimensions principales identifiées n'est fortement liée de manière exclusive à un seul type de violence ou n'est opposée à toutes les formes de violences à la fois. Au contraire, les fortes corrélations observées entre les différentes formes de violences suggèrent **l'existence d'un continuum des violences qui expose les élèves à une variété de formes d'abus, de contraintes et d'usages de la force (Kelly, 1987), à des degrés plus ou moins intenses selon la place qu'ils occupent dans l'ordre du genre.**

64

En analyse de données, une dimension est un facteur principal qui regroupe des variables similaires. Ici, ce sont des aspects différents des violences subies par la population adolescente.

65

La variance est une mesure statistique qui montre à quel point les valeurs des données sont dispersées autour de leur moyenne. Plus la variance est élevée, plus les données varient. La part expliquée par la variance se réfère au pourcentage de cette dispersion des données, qui peut être expliquée par une dimension spécifique de l'AFM.

66

En statistique, la corrélation indique si deux variables sont liées entre elles, et dans quelle mesure. Une corrélation positive signifie que quand une variable augmente, l'autre a tendance à augmenter aussi, tandis qu'une corrélation négative signifie que quand une variable augmente, l'autre a tendance à diminuer.

PARTIE 2 / LES (CYBER)VIOLENCES DE GENRE

Figure 3 Analyse factorielle multiple sur la relation entre les victimisations

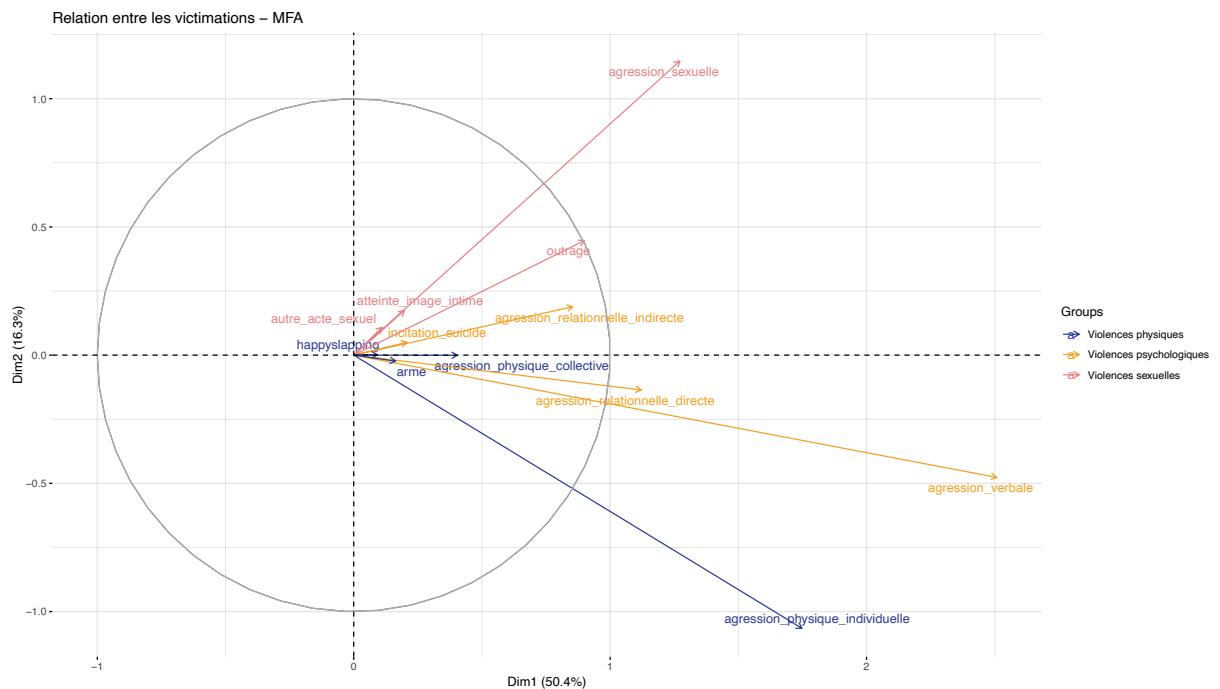


Figure 4 Répartition des victimes selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (AFM)



À retenir

85 % des élèves sont victimes de (cyber)violences, avec une médiane de six violences pour les filles et quatre pour les garçons. L'hétérocisnormativité impose des pressions sur les garçons pour qu'ils prouvent leur virilité et sur les filles pour qu'elles restent pudiques, ces pressions s'intensifiant lorsqu'elles et ils se mettent en couple. Les LGBTphobies marginalisent et ciblent les garçons perçus comme non cisgenres et/ ou non hétérosexuels, tandis que les filles LBT+ subissent une hypersexualisation et des violences sexuelles accrues. **L'assignation LGBT+ augmente significativement le risque de victimisation, multipliant par deux les risques de (cyber)violences psychologiques, sexuelles et physiques. La mise en couple est également un facteur de risque majeur, multipliant par deux les risques de (cyber)violences sexuelles.** Les (cyber)violences sont transsociales, elles se produisent dans tous les contextes scolaires, tant au collège qu'au lycée.

LES RISQUES LIÉS AU PARTAGE DE L'INTIMITÉ DANS L'ESPACE NUMÉRIQUE

Les (cyber)violences de genre sont souvent perpétrées en réponse à des transgressions, réelles ou supposées, de l'hétérocisnormativité. La norme hétérosexuelle impose tout particulièrement aux filles de faire preuve de pudeur, quand elle invite les garçons à afficher leurs désirs envers elles. Par conséquent, les (cyber)violences de genre sont souvent le résultat d'une transgression des frontières de l'intime.

La valeur de l'intimité dans les relations

L'activité principale des adolescentes et des adolescents, d'après Claire Balleys, est de gérer collectivement les liens tissés entre elles et eux, notamment sur les réseaux sociaux (2015). **La construction de liens d'amitié et d'amour entre pairs constitue à la fois une preuve de maturité et le gage d'un statut dans l'entre-soi adolescent.** Ces relations sont évaluées à l'aune de la capacité des protagonistes à faire la démonstration de l'intimité partagée (Balleys, 2016). L'intimité, selon elle, est un lien social exclusif qui délimite les contours des subjectivités et peut être mobilisé comme une ressource symbolique pour « se faire valoir » et accéder à un certain prestige, à une certaine position sociale au sein du groupe. À partir d'une ethnographie menée de 2012 à 2014 sur les profils Facebook de jeunes de 12 à 14 ans, Balleys constate que **les images partagées sur les réseaux sociaux jouent un rôle de témoignage, de démonstration de cette intimité et des liens de confiance qu'elle suppose.** L'intimité rejoint ici la notion de « secret » (Simmel, 1991 [1908]), de ce qu'on ne révèle pas aux autres, hormis à des personnes de confiance. Les filles, socialisées à se définir par leurs relations intimes, accordent en général davantage d'importance à l'expression de ces relations que les garçons, qui eux sont plutôt encouragés à se distancier des enjeux relationnels.

Si elle peut permettre de caractériser des relations, l'intimité n'est toutefois pas systématiquement partagée. Il existe une part d'intimité que l'on « garde pour soi ». À partir d'un questionnaire, d'entretiens et de focus groups réalisés auprès de jeunes de 18 à 30 ans au sujet de la sexualité en ligne, notamment expérimentée au cours de l'adolescence, Yaëlle Amsellem-Mainguy et Arthur Vuattoux ont tenté de dessiner les frontières entre l'intimité personnelle des jeunes et l'intimité partagée. Il semblerait, en général, que **la population adolescente franchit les frontières numériques de l'intimité sexuelle par paliers (2018, p.18)** : **dans un premier temps, elles et ils exploreraient l'intime pour soi, consistant généralement à visionner des séquences pornographiques, à chercher des informations ou des récits sur la sexualité ; puis, dans un second temps, elles et ils s'essaieraient – parfois, mais pas toujours – à une intimité plus interactive, en discutant de sexualité avec leurs amies et amis ou en pratiquant de la sexualité avec un ou une partenaire.** Les coauteur et coauteure soulignent que l'intimité n'existe pas en dehors de ce que les individus considèrent individuellement ou collectivement comme intime (*ibid.*, p.14). Ainsi, l'intimité peut inclure la nudité et des actes sexuels, mais pas seulement.

Les contours de l'intimité

Dans sa conception la plus large, l'intimité comporte pour les élèves des aspects du vécu personnel ou de la vie familiale, en particulier liés à des difficultés, qui ne peuvent être partagées qu'avec des personnes de confiance. Ce sont des confidences, des secrets, que les élèves gardent précieusement pour quelques personnes proches bien choisies. Mais spontanément, les élèves se réfèrent à une conception plus restreinte de l'intimité, liée aux sentiments amoureux, à la nudité et à la sexualité.

LES CONFIDENCES INTIMES DANS LES RELATIONS PRIVILÉGIÉES

Certaines filles expliquent qu'elles ne discutent de ces sentiments qu'avec leurs amies, parfois avec leurs sœurs. Quelques-unes ne les partagent qu'à leur meilleur ami, par crainte de « commérages féminins ».

« Je pourrais plus parler de ces choses-là à des amis garçons qu'à des amies filles parce que les filles sont souvent en bande et répètent toujours un peu les potins, donc... »
Eva, 5^e, collège A, entretien individuel

De leur côté, les garçons ont tendance à en discuter plutôt avec leurs amis ou avec leur famille.

« Ouais c'est intime, parler de la meuf que tu veux gérer, ça en parle quand même dans les groupes de mecs, après faut parler avec de bonnes personnes avec qui on a confiance. »
Ilyes, 2^{nde}, Lycée C, entretien individuel

La sexualité n'est pas en soi un sujet intime, c'est pourquoi il est par exemple possible d'en parler en cours de SVT, au risque de « choquer » certaines et certains camarades. En effet, les élèves ne parviennent pas toujours à en discuter ouvertement, en particulier avec leur famille.

« Oui c'est intime, je peux en parler à mon cercle, pas à ma famille. Mais j'en parle pas. J'en parle un peu avec mes amis. »
Joseph, terminale, Lycée J, entretien individuel

La sexualité devient intime quand elle se réfère à un vécu personnel. Dans le cas d'un baiser ou d'un rapport sexuel, les filles comme les garçons se livrent plus difficilement. Si elles et ils peuvent parfois envisager d'évoquer un baiser avec leur famille, la discussion autour des rapports sexuels reste le plus souvent réservée aux amies et amis les plus proches, quand elle n'est pas secrètement gardée pour soi et sa ou son partenaire. Les élèves de lycée ont tendance à partager davantage de telles expériences au sein de leur cercle social par rapport aux élèves de collège.

« Oui c'est intime [les rapports sexuels], quand on est au collège c'est compliqué, après sinon je pense qu'on peut en parler entre amis [ou amies] et que c'est normal. »
Eva, 5^e, Collège A, entretien individuel

DÉPLACEMENT DES FRONTIÈRES À LA PUBERTÉ

La sexualité est à un acte incarné. À la puberté, les corps se métamorphosent et déplacent les frontières de l'intimité. Le constat de ces changements se fait dans un entre-soi génré, amical ou familial. Les filles acceptent d'en parler entre elles, mais ne souhaitent pas l'évoquer avec les garçons, et réciproquement, les garçons n'en parlent qu'entre eux. Les deux partagent la crainte d'éveiller le dégoût. **Dans l'entre-soi, les discussions sur le corps peuvent sembler anodines. Il est cependant tabou de parler avec une personne d'un autre genre des transformations de la puberté.**

« Devant les garçons c'est intime, mais entre filles c'est bon, tranquille. Je trouve que c'est dégueulasse de parler de ça devant les garçons. »

Wijden, 5^e, Collège K, entretien individuel

Le corps pubère n'est pas seulement filtré dans les discussions, mais aussi derrière les vêtements utilisés pour le camoufler. Ce sont avant tout les filles qui sont soumises à des limites de longueur et d'ajustement des tenues vestimentaires.

« En short, ça me dérangeait pas par exemple. La robe mou-lante comme la fille, ça non je pourrais pas, mais c'est parce que mon rapport au corps est différent de celui que d'autres pourraient avoir par exemple. »

Ania, 3^e, Collège A, entretien individuel

Ces limites varient selon le rapport personnel au corps et la pudeur véhiculée par son entourage, sa culture ou sa religion. La possibilité de laisser voir son corps dépend des contextes. Des tenues qui ne sont pas perçues comme acceptables dans l'établissement par certaines et certains élèves peuvent l'être pour les vacances ou les soirées.

LES CORPS FÉMININS EN PRINCIPE BANNIS DE L'ESPACE NUMÉRIQUE

Ce n'est pas la tenue en soi qui est intime, c'est sa révélation à des regards, dans un contexte où elle pourrait prendre une signification particulière. Pour cette raison, la pratique du partage de photographie est fortement différenciée selon le genre.

Dans le cadre des focus groups et des entretiens individuels, des photographies ont été présentées aux élèves. Ces images mettent en scène trois filles et deux garçons dans trois situations différentes : une fille et un garçon en sous-vêtements dans leur chambre, une fille et un garçon en maillot de bain à la piscine, et une fille habillée en robe, prenant un selfie

dans le miroir, de dos. Pour exprimer leur jugement sur l'acceptabilité du partage de ces photos sur les réseaux sociaux, les élèves apposaient un carton vert pour indiquer que le partage leur semblait tout à fait acceptable, un carton jaune pour exprimer une acceptabilité partielle, et un carton rouge pour signifier que le partage ne leur semblait pas du tout acceptable.

Lors de la présentation de photographies mettant en scène un garçon et une fille en maillot de bain à la piscine, les élèves ont unanimement convenu que la photographie avec le garçon en maillot s'inscrivait dans une situation « normale ». La majorité des élèves, filles et garçons, ont souligné la banalité d'observer des garçons torse nu et n'ont pas montré d'inconfort particulier.

« Elle est à la piscine, mais en bikini, c'est bizarre. L'autre il était torse nu, mais c'est un garçon c'est pas pareil. »

Aïsha, 6^e, Collège A, entretien individuel

Les jugements à l'égard de la fille photographiée en maillot de bain étaient plus sévères, y compris de la part des filles elles-mêmes. Ces dernières trouvaient qu'elle « [exhibait] excessivement son corps » ou « [accentuait] trop ses formes ». Pour elles, se montrer ainsi en maillot de bain sur les réseaux sociaux est susceptible d'attirer les commentaires négatifs et de dégrader sa réputation. Elles estiment qu'il vaut mieux limiter la diffusion de tels clichés à un cadre restreint.

« Tout le monde peut le voir à la piscine, donc ça peut être vu par tout le monde en photo. [...] La fille, on voit quand même un peu à travers son maillot de bain. Là c'est plus pour dire "Regardez je suis belle". »

Élisa, 4^e, Collège A, entretien individuel

Les garçons adoptent une attitude encore plus vigoureuse. Plusieurs d'entre eux avancent que **si la vision d'un garçon torse nu n'est pas perturbante, celle d'une fille en maillot de bain est dérangeante**. Ils considèrent qu'une telle photographie risque d'être détournée à des fins malveillantes ou déplacées. Dans leur discours, les filles et leur manque de pudeur sont par défaut tenus pour responsables des (cyber)violences qu'elles pourraient subir. Elles sont donc encouragées à invisibiliser leur corps dans l'espace numérique. **Les perceptions différenciées face à des photographies prises pourtant dans un contexte similaire illustrent le double standard qui s'impose aux filles. Les filles sont tenues pour responsable d'un corps qui est par défaut sexualisé par les garçons. Les garçons, eux, sont déresponsabilisés. Cette asymétrie leur permet de renverser les rôles quand ils commettent des (cyber)violences à l'encontre des filles et de tenir les victimes pour coupables.** Les filles sont appelées à une responsabilité accrue – voire à une autocensure quant aux contenus qu'elles partagent. Les garçons dont le corps n'est pas sexualisé peuvent se montrer autant qu'ils le souhaitent. À l'inverse, le corps des femmes et ses formes ne sont simplement pas autorisés dans l'espace public numérique. Il y est interdit, perçu comme sale et immoral.

« Quand t'es un garçon tu regardes ça [la photo de fille en maillot de bain], eh c'est dégueulasse. C'est pas bien de poster ça. Les filles ont de la poitrine, les garçons c'est naturel, ils ont pas grand-chose à cacher. »

Garçon, 5^e, Collège L, focus group

L'étude du Centre Hubertine Auclert, dirigée par Sigolène Couchot-Schiex en 2016, constatait déjà que les filles étaient invitées à contrôler leur image sur les réseaux sociaux et la réputation qui y est attachée. Les adultes et les pairs leur attribuent la responsabilité de la réception et de l'éventuelle divulgation des contenus qu'elles partagent. **Huit ans plus tard, ces injonctions et ces restrictions persistent.** L'image de la fille en maillot de bain est assimilée à un contenu dénudé pouvant uniquement être adressé à un public très restreint de membres de la famille, d'amies proches, de la partenaire amoureuse ou du partenaire amoureux.

« Elle peut envoyer [une photo en sous-vêtements] si c'est son copain et qu'elle a vraiment confiance en lui, s'ils sont loin et tout, et ça dépend depuis combien de temps ils sont ensemble. »

Beverly, terminale, Lycée C, entretien individuel

Les propos recueillis en réaction au partage d'image fictive sont de l'ordre des valeurs, de l'ensemble d'idéaux, de définition du bien et du mal, auxquelles le groupe adhère. Les réponses sont plutôt concordantes selon qu'elles aient été récoltées dans le groupe classe ou en entretien individuel, ce qui suggère que le double standard est très intériorisé. **Ces valeurs ne prédisent en rien des réactions en cas de réception ou de partage d'une telle image intime.** Les valeurs et les actes ne superposent pas parfaitement. La plupart du temps, en réalité, des facteurs contextuels poussent les individus à agir à l'encontre des valeurs affichées face au groupe. Ainsi, bien que le partage de l'intimité soit réprouvé dans les discours des jeunes, il a bel et bien lieu, souvent suite aux pressions des garçons.

Des partages intimes instrumentés

67

Les usages de BeReal sont expliqués dans le glossaire, page 173.

68

Le terme « selfie » est défini dans le glossaire, page 175.

Depuis la sortie, en 2010, du premier smartphone avec un appareil frontal permettant aux usagères et usagers de filmer et de partager en direct leur quotidien, la nature des communications en ligne a été considérablement transformée (Serafinelli, 2018, p. 56). Jusqu’alors, l’image jouait essentiellement un rôle d’archive, de « souvenir ». En dix ans, les applications centrées sur la communication en image se sont multipliées (Snapchat, Instagram, TikTok, BeReal⁶⁷) et séduisent massivement la jeunesse. L’image devient alors, en particulier sous sa forme de selfie⁶⁸, d’auto-portrait, un support incontournable de discours (Godard, 2016). La photo et la vidéo deviennent sociales (Jurgenson, 2019), dans le sens où elles sont des supports éphémères et immédiats des corporalités, des ambiances et des émotions. Elles entretiennent le lien social en partageant parfois plus de significations que les mots. Si les images donnent d’autres dimensions aux messages que les simples mots, on comprend qu’elles puissent servir de support dans la séduction, l’entretien de liens sentimentaux voire à la sexualité en ligne.

La mise en scène de l’intimité dans l’espace numérique concerne 7 % des filles non assignées LBT+ et 8 % des garçons non assignés GBT+, ainsi que 14 % des filles assignées LBT+ et 15 % des garçons assignés GBT+ (tableau 17). Les filles et garçons qui font face aux stigmates liés à leur orientation sexuelle ou à leur identité de genre tentent de vivre leurs expériences sentimentales ou sexuelles à l’abri des (cyber)violences de genre. **Néanmoins, ces jeunes ne sont pas à l’abri des atteintes à l’image intime en ligne puisque 25 % des filles assignées LBT+ et 22 % des garçons assignés GBT+ en subissent contre 9 % des**

filles non assignées LBT+ et 5 % des garçons non assignés GBT+. La réalisation et le partage constraint d’images intimes sont plus fréquents que dans l’enquête précédente où ils concernaient 4 % des filles et 1 % des garçons (Couchot-Schiex, 2016). Ces victimisations étaient toutefois mesurées sur le premier trimestre de l’année scolaire seulement et non sur les deux premiers comme dans la présente étude.

Bien que la fréquence des échanges intimes soit comparable entre les filles et les garçons, ce sont les filles – en premier lieu celles assignées LBT+ – qui subissent le plus souvent d’atteintes à leur intimité. Ce constat témoigne d’une construction différenciée du rapport aux relations intimes, encensées pour les garçons et culpabilisées pour les filles, notamment à travers les (cyber)violences psychologiques présentées dans la partie précédente.

Même si leur effectif est restreint, les personnes non-binaires quant à elles partagent des contenus intimes à une fréquence comparable à celle des garçons GBT+ (15 %), mais sont moins exposées aux atteintes à l’image intime dans cet échantillon très restreint (2 %).

Tableau 17 Partage et atteinte à l'image intime en ligne selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+

	Partage d'image intime		Atteinte à l'image intime	
	Effectifs	% pondéré	Effectifs	% pondéré
Fille non-assignée LBT+	167	7	179	9
Garçon non-assigné GBT+	129	8	73	5
Fille assignée LBT+	36	14	55	25
Garçon assigné GBT+	39	15	41	22
Non-binaire	8	15	2	2
Ensemble	379	9	350	9

Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.

Lecture : 7 % des filles non assignées LBT+ ont partagé des images intimes, soit 167 répondantes.

La plupart du temps, cette pratique se restreint à un échange d'images prises dans le cadre privé entre partenaires qui acceptent de se faire confiance (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2018, p.90). L'exposition de tels contenus dans des espaces numériques publics est relativement rare, en particulier à l'adolescence (*ibid.*, p.96). L'envoi de telles images est gage de confiance (Lachance, 2013), une croyance souvent envisagée comme la condition indiscutable du sentiment amoureux. Dans ce cadre très spécifique, l'échange d'images intimes devient possible pour Raphaël, alors qu'il ne le conçoit pas pour lui-même par ailleurs.

« Après moi je vois pas trop l'intérêt de mettre des photos en soi. Je ne posterais pas en public, j'enverrai pas à des amis non plus, mais en termes de relation amoureuse, je me dis que si t'es en confiance pourquoi pas, mais moi je le ferai pas. De manière générale, je parle rarement de moi avec mes potes, de ma vie à moi, je vais toujours écouter les gens, mais pas trop parler de moi. »
Raphaël, terminale, Lycée J, entretien individuel

La pratique de l'échange d'images intimes via des outils numériques est nettement corrélée à la mise en couple. **Parmi les élèves qui ont partagé des images intimes, 58 % ont été au moins une fois en couple au cours de l'année.**

Les adolescentes et adolescents, en particulier les filles, ont conscience que le fait de partager une image, ne serait-ce qu'à une seule personne, implique un risque de divulgation au-delà de l'espace restreint auquel elle était réservée, susceptible de fragiliser leur réputation (Déage, 2023). Ladji et sa partenaire font preuve d'une grande vigilance quant aux traces que leur intimité pourrait laisser en ligne ; choisissant d'échanger sur Snapchat, où les conversations sont effacées par défaut et où les captures d'écran sont notifiées, au cas où la relation prendrait fin et les bonnes intentions mutuelles se dissiperaient.

69

Le terme « screen » est défini dans le glossaire, page 175.

« Je suis une personne qui pense beaucoup à l'après, j'ai pas forcément du mal à faire confiance, mais je me méfie... Je dis des trucs à ma copine, mais je fais quand même grave attention à ce que je dis, sur quels réseaux je dis, par exemple je peux dire sur Snap, car je sais qu'elle pourra pas faire des screens⁶⁹. Elle a un peu la même mentalité que moi, on sait jamais ce qui peut se passer après, on était compatibles on va dire. »
Ladji, 1^{ère}, Lycée C, entretien individuel

Au-delà des risques, **ces échanges sont surtout l'occasion de recevoir l'approbation de leur partenaire, de se rassurer sur la désirabilité de leur corps, et de cultiver une forme de lien privilégié et d'excitation.**

Toutefois, parmi les jeunes femmes pratiquant ces échanges, interrogées par Yaëlle Amsalem-Mainguy et Arthur Vuattoux, une partie importante acceptait d'envoyer des contenus intimes au détriment de leurs préférences personnelles. **Les partenaires invoquaient, pour les convaincre, la nécessité d'entretenir un lien sexuel malgré le contrôle des sorties à l'adolescence, la dépendance résidentielle vis-à-vis des parents qui prive les jeunes d'un espace où s'adonner à des échanges sexuels, ou encore pour pallier la distance géographique** (ce qui peut être notamment le cas lors de déménagement ou de rencontres en ligne).

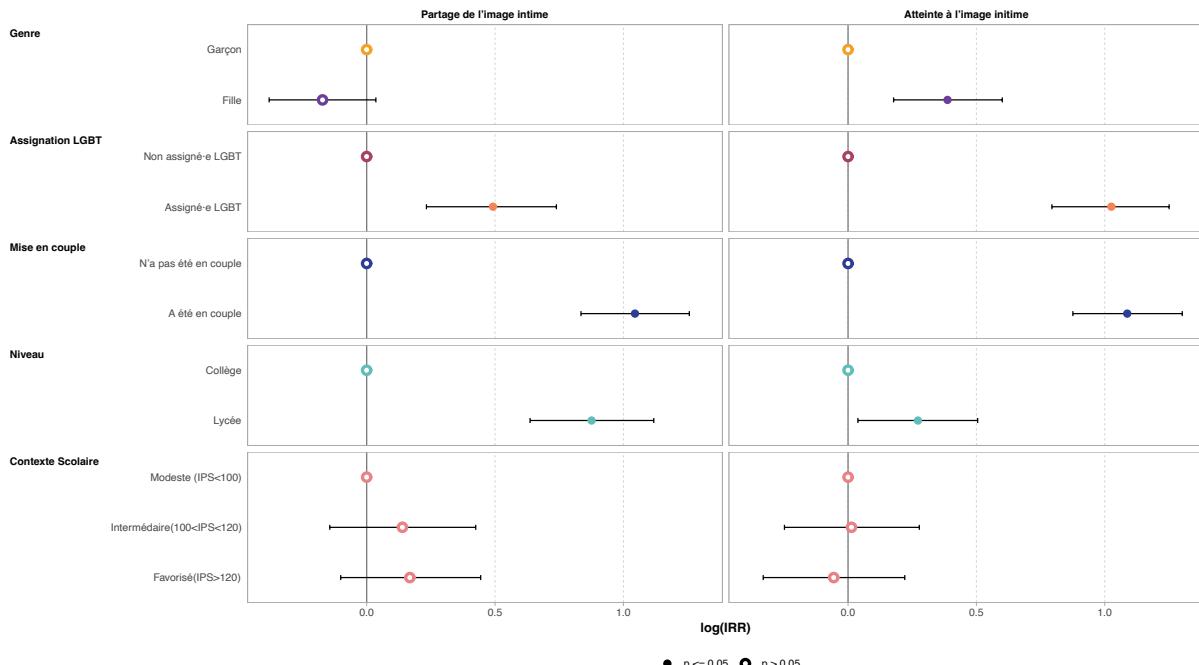
L'image numérique est alors présentée comme un moyen de partager une expérience intime au présent, malgré la distance, plutôt que dans l'optique d'en garder une trace pour plus tard (Jurgenson, 2019). D'autant plus que de nombreux réseaux sociaux permettent désormais aux usagères et usagers de configurer un temps limité de lecture pour les contenus partagés.

Coincées entre des injonctions à la respectabilité et à la sexualité, ces jeunes femmes pouvaient tenter de résister en retardant le passage à l'acte. Alors, les garçons leur reprochaient de mettre en péril leur relation, en avançant que ce refus remettait en question le niveau de confiance et de sincérité ou de maturité. Quand finalement elles acceptaient, elles justifiaient leur décision en disant que c'était « pour faire plaisir » à leur partenaire, « pour être mieux que la copine d'avant », pour « faire comme les autres », ou « parce que ça se fait » (2018, p.106). Quant aux garçons qui recevaient ces images, dans un contexte marqué par une volonté de réprimer les violences sexistes et sexuelles, ils déclaraient le plus souvent ne pas avoir forcé

leur partenaire, voire qu'elle les avait envoyées d'elle-même. Les pressions et chantages pour forcer les filles ne sont pas perçus ou admis comme tels par les garçons.

Les pratiques sexuelles médiées par les outils numériques instaurent un trouble autour de la notion du consentement, potentiellement négociable sur trois niveaux imbriqués les uns aux autres (Fraise, 2017) : 1) intime, décision pour soi au regard de ses intérêts personnels ; 2) contractuelle, ajustement de ses désirs à ceux de l'autre, dans la réciprocité par compromis ou l'unilatéralité par acceptation ; 3) collective, ajustement de la décision à des normes de pairs, sociales, morales ou politiques, au-delà de sa propre subjectivité. Le consentement est en effet encastré dans des rapports de pouvoir qui dépassent le couple.

Mais **ces normes sont bien le produit d'une socialisation genrée transsociale**. En effet, les résultats de la régression logistique présentés dans la figure 5 montrent que **le contexte social de l'établissement n'a pas d'effet significatif ni sur la propension à partager des images intimes, ni sur les risques de subir des atteintes à ce sujet**, relativement aux autres variables incluses dans le modèle. **C'est bien la mise en couple qui est le facteur le plus déterminant, multipliant plus de deux fois la probabilité de partager des images intimes (+104 %) et de subir des atteintes (+108 %).** Ensuite, vient l'assignation LGBT+ qui augmente de 49 % la propension des élèves à partager des images intimes, et multiplie par deux les risques de subir des atteintes (+102 %). Le fait d'être une fille n'est pas une caractéristique qui dissuade significativement le partage en ligne, mais elle augmente de 39 % le risque d'être victime d'atteintes. Cela signifie que **même en partageant moins que les garçons, les filles sont davantage exposées à des atteintes à l'image intime**. Enfin, si les élèves partagent significativement plus leur intimité à partir du lycée (+88 %), **le lycée ne les expose finalement pas à tellement plus de risques que le collège (+27 %)**.

Figure 5 Risques relatifs liés au partage d'images intimes selon le genre, l'assignation LGBT+, la mise en couple et la scolarité


Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.

Lecture : les filles ont un risque de 39 % supérieur relativement aux garçons d'avoir subi des atteintes à l'image intime au cours de l'année, et ce, toutes les variables intégrées dans le modèle de régression logistique égales par ailleurs.

Indication de lecture : pour passer des probabilités de la figure ($p<1$) aux résultats en pourcentages dans l'analyse, les probabilités ont été multipliées par 100.

Pour une variable donnée (atteinte à l'image intime), une variable B (assigné-e LGBT+) ayant un risque de 100 % supérieur relativement à l'autres variables A (non assigné-e LGBT+) équivaut à ce que la variable B (assigné-e LGBT+) multiplie par deux le risque d'être exposé à la variable donnée (atteinte à l'image).

Des garçons qui forcent les partages

Les pratiques consenties, acceptées et volontaires s'opposent aux pratiques forcées ou cédées, comme la demande d'images sous le chantage ou la menace, la capture – au sens de se prendre soi-même ou d'être pris ou prise en photo ou vidéo –, le montage d'images intimes ou encore la diffusion non consentie de contenus intimes.

Les victimisations les plus courantes sont la sextorsion (4 %), ainsi que la réalisation d'images intimes sous la contrainte (4 %), qui sont des catégories qui peuvent se recouper. La sextorsion peut notamment être utilisée comme un moyen de contraindre l'interlocuteur ou l'interlocutrice de rendre des faveurs sexuelles : 70 % des victimes de sextorsion ont subi du

chantage (102 élèves). On les menaçait de diffuser leur image contre d'autres images intimes, leur silence ou des biens matériels. À l'inverse, les montages intimes sont des victimisations très rares et concernent à peine plus de 1 % de l'échantillon.

Pour rappel, le graphique 5 (voir la partie « L'appropriation de la sexualité des filles et la correction sexuelle des jeunes LGBT+ », page 43) indique que les filles non assignées LBT+ sont plus souvent victimes que les garçons non assignés GBT+ : l'écart est particulièrement important au sujet de la réalisation d'images intimes sous la contrainte (5 % contre 1 % des garçons), et, dans une moindre mesure, pour la sextorsion (4 % contre 2 %). Cependant, les personnes assignées LGBT+ sont encore plus vulnérables quant à leur image en ligne : les filles assignées LBT+ sont les plus victimes de sextorsion (12 %) et de la réali-

sation forcée d'images intimes (11 %). Les garçons assignés GBT+, quant à eux, sont victimes de sextorsion (10 %), de divulgation (10 %) et du vol d'image intime (9 %).

Les personnes impliquées dans la prévention se trouvent souvent dans une position délicate : pour éviter aux filles de subir ces violences, ces acteurs et actrices vont parfois essayer de les convaincre de ne pas partager des images intimes en ligne. Pourtant, le partage de l'intimité peut avoir lieu avec le plein consentement des partenaires. C'est la (menace de) divulgation à des personnes tierces qui pose problème et donc la personne qui trahit la confiance de sa ou son partenaire qui est en tort. Les discours de prévention portent ainsi souvent un jugement moral sexiste sur les pratiques sexuelles en ligne en faisant, une fois de plus, reposer la responsabilité de sa divulgation et des jugements des autres qui en découlent, sur les épaules des victimes, qui s'avèrent être plus souvent des filles ou des personnes assignées LGBT+. Sans compter que **l'« abstinence » de partages intimes n'est pas un gage de sécurité totale : 6 % des élèves qui ne partagent jamais d'images intimes ont subi des atteintes liées à leur image intime (contre 35 % de celles et ceux qui en partagent)**. En réponse à ces refus, des (cyber)violences psychologiques pouvant déboucher à du (cyber)harcèlement peuvent avoir lieu.

Le profil des responsables varie selon le type de violence, comme on a pu le voir dans le tableau 11 (voir la partie « L'appropriation de la sexualité des filles et la correction sexuelle des jeunes LGBT+ », page 43). **Ces violences sont, dans la majorité des cas, le fait de garçons mineurs qui agissent seuls, ou en groupe pour le cas de la divulgation.** Les filles sont aussi autrices dans une moindre mesure, représentant entre 15 et 30 % des responsables selon les victimations. La capture d'images intimes ou sexuelles sous contrainte est le plus souvent le fait des amoureuses ou amoureux (21 %), quand la sextorsion est plus régulièrement que les autres le fait de

personnes inconnues (13 %). Dans la majorité des cas tout de même, les atteintes à l'image sexuelle sont perpétrées par des pairs, ce qui témoigne d'une pression sociale qui s'exerce jusque dans les conversations privées numériques.

Les jeunes, sachant que ces pratiques peuvent être dénoncées aussi bien dans le cadre scolaire que judiciaire, bien que méconnaissant les modalités de ces procédures, cantonnent généralement la diffusion de ces images à des discussions privées. Le tableau 18 indique que **23 % des divulgations d'images intimes ont lieu sur Internet en public, contre 43 % en message privé et 19 % en discussion de groupe privée**. Le choix d'un canal privé garantit aux agresseurs d'agir en toute impunité, car le Code des postes et des télécommunications (art. L32-3) impose aux opérateurs de plateformes de préserver le secret des conversations privées, ce qui limite les possibilités de modération. Or, les groupes de discussion privée peuvent réunir des dizaines, voire des centaines de personnes et permettre une forme de viralisation⁷⁰ de messages violents ou de contenus intimes à une audience quasi publique, laissant peu de recours directs à des victimes qui ne sont d'ailleurs pas nécessairement au courant de ce qui circule à leur sujet.

La divulgation publique d'une intimité souvent capturée sous la contrainte peut être employée comme un moyen d'obtenir plus de visibilité sur un réseau social (gagner des « vues » de ses publications, ou des personnes abonnées à son compte), d'humilier publiquement les filles et d'assurer une domination collective des garçons par la menace. Les propriétaires de comptes, canaux ou fils de conservation dits « fisha » – via lesquels des personnes divulguent des images intimes de leurs partenaires sans leur consentement ou celles d'autres filles reçues également sans leur consentement, et qui rassemblent de nombreuses personnes participant à l'humiliation des victimes, notamment sur l'appla-

70

La notion de « viralisation » est définie dans le glossaire, page 175.

Tableau 18 Lieu de la divulgation d'images intimes (choix multiple)

	Sextorsion		Divulgation d'images intimes		Montage intime	
	Effectifs	% pondéré	Effectifs	% pondéré	Effectifs	% pondéré
En message privé (en ligne)	111	72	51	43	18	42
Dans une discussion de groupe privée (en ligne)	11	8	23	19	13	25
Sur Internet en public (en ligne)	12	7	25	23	7	21
Dans l'établissement ou autour sans témoin (hors-ligne)	8	6	9	9	1	6
Dans l'établissement ou autour devant témoins (hors-ligne)	9	7	6	5	3	11
En dehors du contexte scolaire (hors-ligne)	35	25	28	25	11	19

*Champ : 350 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant avoir été victimes d'atteintes à l'image intime.
Lecture : 72 % des victimes de sextorsion y ont été confrontées en message privé, soit 111 élèves.*

tion Telegram –, tentent parfois de les vendre pour des centaines d'euros à des personnes désireuses d'avoir une audience importante à disposition, par exemple pour faire de la publicité. L'amie de Beverly en a été victime.

De la même manière, les filles et garçons qui divulguent des images en ligne peuvent être à la recherche d'une certaine audience. La dimension numérique et « la folie des influenceurs » focalisent l'attention du proviseur qui rapporte ces pratiques, laissant au second plan la cause sexiste de tels comportements.

« J'ai une de mes anciennes copines qui a envoyé des nudes à quelqu'un, c'était au collège. Je me souviens même qu'elle avait tourné dans un groupe snap et dans une story snap où on affichait toutes les filles qui faisaient des nudes. C'était un compte fisha. Elle s'est fait exclure, bon moi j'étais là pour elle, mais y avait beaucoup de rumeurs, elle s'est fait humilier. »
Beverly, terminale, Lycée C, entretien individuel

« Cette année, on a eu un élève qui a [...] récupéré sur le compte Instagram d'une élève, la photo de cette fille en maillot de bain [...] il l'a collé sur un compte Insta qu'il avait créé en rajoutant d'autres photos. [...] Et, c'était en fait une histoire stupide parce que l'objectif de ce garçon, ce n'était pas du tout de nuire à cette élève. C'était juste s'attirer du monde sur son propre compte Instagram. Voilà ! : "Vous avez aimé, il y en a plus sur mon compte", un truc comme ça, alors que sur son compte, il y avait pas grand-chose. Et voilà, donc, je pense que c'est un peu la folie des influenceurs, des comptes Instagram, vous voyez des choses comme ça quoi. »
Proviseur, Lycée M

71

Le terme « *dickpic* » est défini dans le glossaire, page 175.

Dans l'entre soi masculin en ligne, les garçons partagent des clichés intimes à l'insu des filles pour faire valoir leur capital sexuel, dans le souci de prouver leur hétérosexualité, d'affirmer leur virilité ou d'assoir leur popularité. Dans les groupes mixtes, les partages ont plutôt lieu dans l'intention de « faire une réputation » : pour les garçons, à celle qui n'a pas cédé aux avances, qui a trahi ou rompu la relation. Le couple a un statut paradoxal. D'un côté, il permet d'instaurer une situation de confiance suffisamment élevée entre les partenaires pour partager leur intimité. De l'autre, il représente une rare occasion d'avoir accès à l'intimité de l'autre, ce qui peut être utilisé contre sa volonté ensuite, en particulier en cas de rupture, parfois dans un objectif explicite de vengeance.

Quand les filles s'en prennent directement aux garçons qui les ont rejetées ou trahies, le double standard joue en faveur de ces derniers, dont la multiplication des « conquêtes sexuelles » – l'expression est explicite – est relativement valorisée (Déage, 2023). L'intention de « faire une réputation » peut s'inscrire dans d'autres cas : dans le cadre d'une rivalité sentimentale avec une autre fille, ou encore être motivée par une déception amicale. Quand les réputations se forment, les adultes de l'établissement peuvent être au courant. Mais la combinaison de la tolérance des jeunes envers les comportements sexistes et le manque de réponse des autorités à réagir à la viralité privée et aux violences sexuelles en général cultivent chez elles et eux un sentiment d'impunité.

« Encore hier, j'ai une élève qui est venue me voir, car une amie, enfin une amie ... qui l'avait filmée sans lui dire en train de twerker et qui l'avait envoyé à plein de garçons sur Snapchat. Et elle me disait que maintenant elle avait une sale réputation. Et je pense qu'ils ne se rendent même pas compte que ce n'est pas légal. Enfin, je pense qu'ils ne sont même pas bien au courant de... Je pense qu'ils normalisent vachement tout ce qui est agression et qu'ils disent "Non, mais ça va". C'était juste comme ça... [...] Après, j'ai l'impression qu'ils sont aussi plus ou moins au courant qu'ils ne sont quand même très souvent pas attaqués derrière, et que même s'ils ne connaissent pas les chiffres des condamnations, je pense que le sentiment d'impunité, ils l'ont bien compris aussi. »
Professeure de français, Collège B

13 % des élèves ont fait l'objet d'une contrainte de visionnage de contenus sexuels qui les ont mis mal à l'aise, une fréquence plus importante que pour la précédente étude portant sur un seul trimestre, selon laquelle seulement 7 % des filles et 3 % des garçons avaient reçu des photographies ou des vidéos sexuelles à leur insu (Couchot-Schiex, 2016). Parmi les personnes concernées dans le présent échantillon, **26 % ont vu des images qui mettaient en scène des connaissances** (tableau 19) : des garçons (10 %), des filles (8 %) ou des groupes mixtes de personnes mineures (8 %). Le nombre important de garçons n'est pas forcément lié à de la divulgation, cela peut aussi être le résultat d'une pratique parfois consentie, mais souvent imposée qui consiste à envoyer une *dickpick*⁷¹ (Waling, 2023), une photo de son pénis, en espérant recevoir un *nude* en contrepartie.

Tableau 19 Sujet des images sexuelles qui ont mis mal à l'aise leur récepteur ou réceptrice (choix multiple)

	Effectifs	% pondéré
Récepteur seul ou réceptrice seule	11	2
Récepteur ou réceptrice et une ou d'autres personnes	7	1
Amoureuse ou amoureux ou ex du récepteur ou de la réceptrice	18	3
Garçon connu du récepteur ou de la réceptrice (mineur)	62	10
Fille connue du récepteur ou de la réceptrice (mineure)	46	8
Plusieurs jeunes connus du récepteur ou de la réceptrice (mineures et mineurs)	48	8
Plusieurs adultes connus du récepteur ou de la réceptrice	11	2
Inconnu du récepteur ou de la réceptrice	381	74
Total	584	13

Champ : 531 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant avoir reçu des contenus sexuels non désirés.

Lecture : 2 % des récepteurs ou réceptrices étaient le seul sujet des contenus reçus, soit 11 élèves.

Quand bien même la viralité numérique est limitée à un ou quelques messages privés, les amies et amis peuvent partager oralement le secret, se montrer leurs écrans, en se faisant promettre de ne le répéter à personne. **36 % des élèves qui ont visionné des images intimes de leur connaissance sans leur consentement l'ont fait dans l'établissement.** Les images peuvent aussi être diffusées en dehors de l'établissement. C'est le cas d'Aïsha qui, comme beaucoup de ses camarades de collège, a reçu une vidéo de son amie victime de sextorsion et qui a écopé d'une réputation de « pute ».

« Ça fait trois semaines, y a une fille dans le collège, elle a fait des nudes, c'est une cinquième. On l'a menacée, le garçon il a dit "Soit tu m'envoies, soit je débarque en bas de chez toi et je te frappe et je te bute" et elle a envoyé. Sauf que le garçon s'est déjà battu avec plusieurs personnes, c'est un malade ! Elle a envoyé, ça a fait tourner au collège, maintenant quand elle veut parler à ses copines, elles s'en vont, même sa propre meilleure amie, elle l'a fait tourner aussi ! Elle fait des trucs un peu sexuels sur la vidéo. Tout le collège l'a vu ! Ici, y a quatre collèges, tout le monde sait ! On parle toujours de ça. Ça a tellement été repartagé que ça a fait un son sur elle, c'est bizarre, c'est sur snap. Ils ont fait un remix. »

Aïsha, 6e, Collège A, entretien individuel

Au sein des groupes d'élèves, les rumeurs peuvent aller très vite, la mention de « mon ami ou amie l'a vu sur les réseaux » lui donnant une valeur de vérité incontestable. La cristallisation de ces rumeurs en réputation nuit durablement à la respectabilité, à l'intégration et à la scolarité de ces filles, d'autant plus durablement et intensément si elles sont peu entourées, dans des situations précaires ou encore racisées (Déage, 2023).

La divulgation et circulation non consentie de l'image intime en ligne expose à d'autres formes de (cyber)violences au-delà de l'espace numérique, en particulier sexuelles, mais aussi morales et physiques à des fréquences relativement importantes. Dans le tableau 20, on observe que **l'écrasante majorité des victimes de capture ou de divulgation non consenties sont confrontées à d'autres formes de victimisation : 90 % ont subi plusieurs actes de (cyber)violences sexuelles, 98 % des actes de (cyber)violences psychologiques et 86 % sont également victimes de (cyber)violences physiques.** Ces

chiffres mettent en évidence l'existence d'un continuum entre les atteintes à l'image intime et les autres formes de (cyber)violences, auxquels elles démultiplient les risques d'exposition. **Près de la moitié des victimes d'atteinte à l'image intime ont par ailleurs subi plus de cinq victimisations sexuelles (55 % contre 6 % des non-victimes), plus de dix victimisations psychologiques (46 % contre 11 % des non-victimes) et 39 % ont subi plus de cinq victimisations physiques (contre 11 % des non-victimes).**

Tableau 20 Vulnérabilité à d'autres formes de victimisations (%)

	Pas d'atteinte à l'image intime	Au moins une atteinte à l'image intime	Ensemble
Victimations sexuelles			
Jamais	62	0	56
1 à 2 fois	21	20	21
3 à 5 fois	11	25	12
Plus de 5 fois	6	55	11
Victimations psychologiques			
Jamais	24	2	22
1 à 4 fois	40	18	38
5 à 10 fois	25	33	26
Plus de 10 fois	11	46	14
Victimations physiques			
1 fois	44	14	42
2 fois	25	23	25
3 à 5 fois	17	24	17
Plus de 5 fois	14	39	16

*Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 62 % des élèves qui n'ont pas subi d'atteinte à l'image intime n'ont pas subi de victimisations sexuelles au cours de l'année. 55 % des élèves qui ont subi au moins une atteinte à l'image intime ont subi plus de cinq victimisations sexuelles au cours de l'année.*

En conséquence, la diffusion d'une image sexuelle d'une fille ou d'une personne LGBT+ semble retirer à la victime son pouvoir de consentir aux yeux de ses pairs. Si tout le monde peut la voir, alors tout le monde peut la toucher.

« *Et en gros, cette même personne qui lui a demandé les nudes lui a fait des attouchements sexuels. Dans le quartier, c'était la fille facile, on se moquait d'elle... [...] Elle s'est aussi fait attouchée par d'autres personnes, c'était en 2019 les nudes, et en 2020 elle s'est fait afficher et elle a tout eu, toutes les violences-là.* »
Beverly, terminale, Lycée C,
entretien individuel

Tout se passe comme si ces filles « affichées » n'avaient plus le droit de refuser des sollicitations sexuelles qui se multiplient à mesure que la rumeur progresse, ou de qualifier des violences sexuelles comme telles, et qu'elles intérieurisent par ailleurs les regards dépréciatifs portés sur elles. Le plus souvent, les autres filles ne se montrent pas solidaires avec celle qui reçoit une mauvaise réputation, du moins en public. Au contraire, elles l'évitent, par peur d'être associées à elle et d'être « contaminées » par sa réputation, et elles l'invoquent pour relativiser, devant les autres, les transgressions à l'ordre moral et sexuel qu'elles s'autorisent elles-mêmes.

« *Moi ça me dégoûte pas, mais des gens m'ont dit "Si tu traines avec elle, t'auras une réputation de pute", des trucs comme ça, mais je m'en fous moi, si j'ai envie de trainer avec une fille qui a fait des nudes, c'est mon problème !* »
Aïsha, 6^e, Collège A,
entretien individuel

C'est en partie à travers ces rappels à l'ordre du genre, perpétrés à la fois par des garçons et par des filles, que se construisent des normes sexuelles différencierées en fonction du genre (*ibid.*), selon lesquels les filles devraient à la fois s'adapter passivement aux besoins sexuels « *incontrôlables* » des garçons (Bozon, 2012), tout en assurant la respectabilité du couple. Toutefois, selon l'âge, l'expérience sexuelle, la situation affective, les pratiques du groupe de pairs et la légitimité de la sexualité dans l'entourage, la vie intime en ligne peut être plus ou moins scrutée, acceptable, laissant aux jeunes plus ou moins de marge de manœuvre concernant leurs pratiques en ligne (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2018, p.106-107).

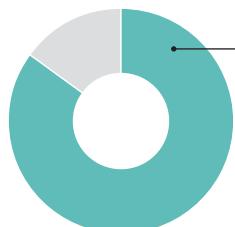
En raison de la multiplicité et de la répétition des victimisations, les élèves qui ont vécu au moins une atteinte à l'image intime se déclarent plus souvent victimes de (cyber)harcèlement (22 %) que les autres (12 %), sans distinction significative en fonction du genre

À retenir

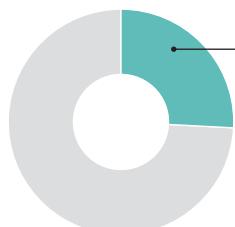
Dans l'espace numérique, le partage d'images intimes est similaire entre filles et garçons (avec 7 % des filles et 8 % des garçons), mais les filles sont plus souvent victimes de partages non consentis (9 % contre 5 %). Ces partages sont encore plus fréquents chez les personnes assignées LGBT+ (14 % des filles et 15 % des garçons). Ce sont aussi ces personnes qui subissent le plus d'atteintes à l'image intime (25 % de filles et 22 % de garçons). La majorité des élèves qui ont partagé des contenus intimes ont été en couple au cours de l'année (58 %). Les filles en couple subissent souvent des pressions des garçons pour prendre et envoyer des photos ou vidéos alors qu'elles ne souhaitent pas le faire. La divulgation non consentie de ces images ou vidéos augmente significativement les risques de (cyber)violences, avec 55 % des victimes d'atteinte à l'image intime subissant plus de cinq victimisations sexuelles, 46 % plus de dix (cyber)violences psychologiques, et 39 % plus de cinq (cyber)violences physiques.

SYNTHÈSE DES VICTIMATIONS DE (CYBER)VIOLENCES DE GENRE ET DES FACTEURS DE RISQUES

L'ensemble des (cyber)violences de genre



**85%
des élèves**
déclarent avoir été
victimes d'au moins 1 forme
de (cyber)violence



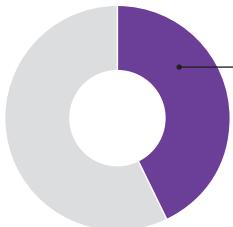
**26%
des élèves**
osent parler
des (cyber)violences
subies

La moitié des élèves

déclare avoir subi au moins
6 victimations depuis le début de l'année

LE NOMBRE DE VICTIMATIONS MÉDIAN S'ÉLÈVE À
6 pour les filles
ET **4 pour les garçons**

Les (cyber)violences sexuelles



43% des élèves
ont subi au moins une (cyber)violence sexuelle

- / 17 % des élèves ont subi au moins 1 agression sexuelle.
- / 37 % des élèves ont subi au moins 1 outrage sexuel.
- / 3 % des élèves autres actes sexuels dont viols.

Être une fille ou un garçon

48% des filles
ont subi au moins une
(cyber)violence sexuelle



38% des garçons
ont subi au moins une
(cyber)violence sexuelle

- / 11 % des filles non assignées LBT+ et 6 % des garçons non-assignés GBT+ ont subi des (cyber)violences sexuelles à haute intensité.
- / être une fille augmente le risque de 57 % de subir des (cyber)violences sexuelles à haute intensité.

Être LGBT+

L'ASSIGNATION À UNE IDENTITÉ LGBT+
multiplie par 2

le risque d'être victime de (cyber)violences sexuelles à haute intensité

- / 78 % des filles assignées LBT+ et 69 % des garçons assignés GBT+ ont subi au moins 1 forme de (cyber)violence sexuelle.
- / 33 % des filles LBT+ et 21 % des garçons GBT+ ont subi des (cyber)violences sexuelles à haute intensité.

Être en couple

AUGMENTE LE RISQUE DE
95%

de subir des (cyber)violences sexuelles à haute intensité

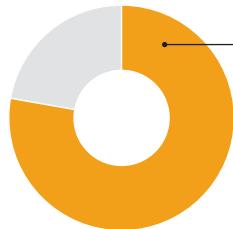
- / multiplie plus de 2 fois la probabilité de partager des images intimes (+104 %).
- / multiplie plus de 2 fois la probabilité de subir des pressions et des atteintes à l'image intime (+108 %).

Être victime d'atteinte à l'image intime

55% des victimes

qui ont subi au moins 1 atteinte à l'image intime
ont subi des (cyber)violences sexuelles à haute intensité

Les (cyber)violences psychologiques



78% des élèves
déclarent au moins une (cyber)violence psychologique

- / 64 % des élèves ont subi au moins 1 agression verbale.
- / 58 % des élèves ont subi au moins 1 agression relationnelle directe.
- / 42 % des élèves ont subi au moins 1 agression relationnelle indirecte.

Être une fille ou un garçon



ÊTRE UNE FILLE
AUGMENTE LE RISQUE DE
65%
de subir des (cyber)violences
psychologiques à haute intensité

- / 83 % des filles et 73 % des garçons ont subi au moins 1 forme de (cyber)violence psychologique.
- / 16 % des filles non assignées LBT+ et 7 % des garçons non assignés GBT+ ont subi des (cyber)violences psychologiques à haute intensité.

Être LGBT+

L'ASSIGNATION À UNE IDENTITÉ LGBT+
multiplie par 2

le risque d'être victime de (cyber)violences psychologiques à haute intensité

- / 97 % des filles assignées LBT+ et 93 % des garçons assignés GBT+ ont subi au moins 1 forme de (cyber)violence psychologique.
- / 41 % des filles LBT+ et 31 % des garçons GBT+ ont subi des (cyber)violences psychologiques à haute intensité.

Être en couple

AUGMENTE LE RISQUE DE
65%

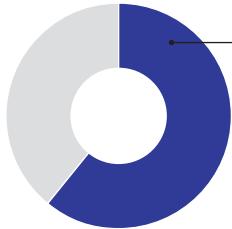
d'être victime de (cyber)violences psychologiques à haute intensité

Être victime d'atteinte à l'image intime

46% des victimes

qui ont subi au moins 1 atteinte à l'image intime
ont subi des (cyber)violences psychologiques à haute intensité

Les (cyber)violences physiques



61% des élèves
ont subi au moins une (cyber)violence physique

- / 55 % des élèves ont subi au moins 1 agression physique individuelle et 17 % 1 agression physique collective.
- / 5 % des élèves ont subi au moins 1 *happyslapping*.

Être une fille ou un garçon

56% des filles
ont subi au moins une
(cyber)violence physique



59% des garçons
ont subi au moins une
(cyber)violence physique

- / 14 % des garçons non assignés GBT+ et 10 % des filles non assignées LBT+ ont subi des (cyber)violences physiques à haute intensité.

Être LGBT+

L'ASSIGNATION À UNE IDENTITÉ LGBT+ AUGMENTE DE
84%

le risque de d'être victime de (cyber)violences physiques à haute intensité

- / 88 % des garçons assignés GBT+ et 86 % des filles assignées LBT+ ont subi au moins 1 (cyber)violence physique.
- / 33 % des garçons GBT+ et 28 % des filles LBT+ ont subi des (cyber)violences physiques à haute intensité.

Être en couple

AUGMENTE LE RISQUE DE
56%

de subir des (cyber)violences physiques à haute intensité

Être victime d'atteinte à l'image intime

39% des victimes

qui ont subi au moins 1 atteinte à l'image intime
ont subi des (cyber)violences physiques à haute intensité

FAIRE FACE AUX (CYBER)VIOLENCES DE GENRE

Les (cyber)violences ont d'importantes conséquences psychosomatiques, comportementales et sociales. Peu de victimes en parlent, et elles s'adressent principalement à leurs pairs, alors que les adultes de leur établissement, qui pourraient être des personnes ressources, font face à de nombreuses difficultés pour repérer et réagir face aux (cyber)violences de genre, et pour les prévenir, malgré des besoins importants.

LES ÉLÈVES À L'ÉPREUVE DES (CYBER)VIOLENCES DE GENRE

Les conséquences physiques et psychologiques

Les violences peuvent entraîner des conséquences graves sur la santé physique et mentale des victimes, comme l'explique, entre autres, la psychologue Hélène Romano (2015, p. 79-86). Sur le plan physique, le stress provoqué par les violences peut se manifester de deux manières : 1) ponctuelle, déclenchant une libération d'hormones qui accélèrent le rythme cardiaque et la libération de glucose, 2) et chronique, conduisant à un épuisement psychique et à des troubles de régulation hormonale. **Les agressions peuvent provoquer : des réactions automatiques « comme si de rien n'était » ; de la dissociation, quand la personne se sent déconnectée de la réalité ; ou la fuite panique, qui empêche de réagir efficacement au danger.** Scolarisée dans le collège L, Vanessa indique s'est durablement sentie « bizarre » et « perdue » après avoir subi des agressions sexuelles.

« Après [avoir subi des attouchements sexuels] je me suis remise en question. Le collège a appelé mes parents pour expliquer la situation et pour dire que j'allais voir la CPE et tout. J'étais un peu gênée, je me sentais encore bizarre, j'étais pas habituée au collège. Toute la journée et quand je rentrais chez moi j'étais perdue encore. Je savais pas comment gérer la chose. Mes parents, ils ont remarqué déjà avant [qu'elle leur dise] quand je rentrais... j'étais un peu perdue en plus je voulais pas parler. Après grâce à leurs efforts, j'ai réussi à me relever et maintenant ça va. Ça a duré un an et demi peut-être, parce qu'en fait j'étais... c'était en général au collège l'ambiance et puis aussi dans moi, j'étais un peu perdue parce que j'avais pris du poids et tout, j'avais du mal à m'accepter. »

Vanessa, 3^e, Collège L,
entretien individuel

Sur le plan psychologique, les (cyber)-violences traumatiques peuvent entraîner un effondrement des croyances et des certitudes, un sentiment d'impuissance et une blessure psychique profonde. Les victimes peuvent ressentir un déni de leur identité, ce qui rend difficile la construction de relations saines et protectrices. Les conséquences psychologiques peuvent inclure des troubles post-traumatiques (tels que l'hypervigilance, des troubles anxieux et dépressifs), des manifestations psychosomatiques (comme les maux de tête et les problèmes de peau), ainsi que des comportements auto-agressifs comme l'automutilation. Après avoir été humilié par des camarades parce qu'il est trans (voir le verbatim, page 58), Valentin a éprouvé une forte anxiété qui s'est manifestée physiquement par des tremblements.

« Je me suis mis à trembler de tout mon corps, tu te sens humilié vraiment à fond et tout, et vraiment je n'étais pas bien du tout. Je crois que j'avais fait une crise de panique. »

**Valentin, 1^{ère}, Lycée J,
entretien individuel.**

En outre, les victimes peuvent développer une hyperadaptation aux désirs de l'agresseur ou l'agresseuse et une conformité excessive, qui s'illustre notamment par des difficultés à exprimer leurs propres opinions par peur du rejet. **Les conséquences physiques et psychiques des violences sont relativement similaires quand elles sont perpétrées également dans l'espace numérique** (Glowacz et Goblet, 2020). **Ces troubles peuvent perdurer dans le temps**, ainsi Lilirose souffre des années après les (cyber)violences d'hypervigilance et de conformité excessive pour ne pas froisser ses anciennes agresseuses et anciens agresseurs qui lui avaient fait subir des (cyber)violences physiques et psychologiques.

« J'avais peur des gens dans le collège, et encore au début du lycée, j'avais peur parce qu'il y a des gens du collège qui sont dans le lycée, dont une fille qui est dans ma classe, là. J'ai peur que si j'ai une embrouille avec quelqu'un du lycée, ça refasse comme au collège. Maintenant, je me laisse plus trop faire par rapport aux gens qui me parlent mal ou quoi, mais quand même je vais m'excuser tout de suite alors que des fois je veux pas. »

**Lilirose, 2^{nde}, Lycée N,
entretien individuel**

Toutes les personnes confrontées aux victimisations n'éprouvent pas nécessairement la même chose. Les réactions sont aussi déterminées par l'histoire personnelle et les circonstances du vécu violent. Certaines personnes sont considérées comme résilientes, c'est-à-dire capables de faire face à une situation difficile, génératrice de stress ou des événements traumatisques. Toutefois, d'après la psychiatre Muriel Salmona, les efforts des victimes de violences graves ou répétées pour anesthésier leur souffrance sont très importants, leur silence les isole et elles sont susceptibles de s'écrouler à tout moment (2022, p.144).

On observe des variations de ressenti en fonction du genre et de l'orientation sexuelle assignés dans le graphique 19, qui présente les élèves déclarant se sentir « *pas bien du tout* » ou « *pas très bien* » dans leur établissement scolaire selon le type de (cyber)violence endurée. **Les victimisations psychologiques sont celles qui sont le plus corrélées à un mal-être au sein de l'établissement pour l'ensemble des élèves. 28 % des jeunes qui en ont subi plus de dix fois se sentent mal dans l'établissement contre 3 % des élèves n'ayant subi aucune violence.** Bien que parfois invisibles, les conséquences des

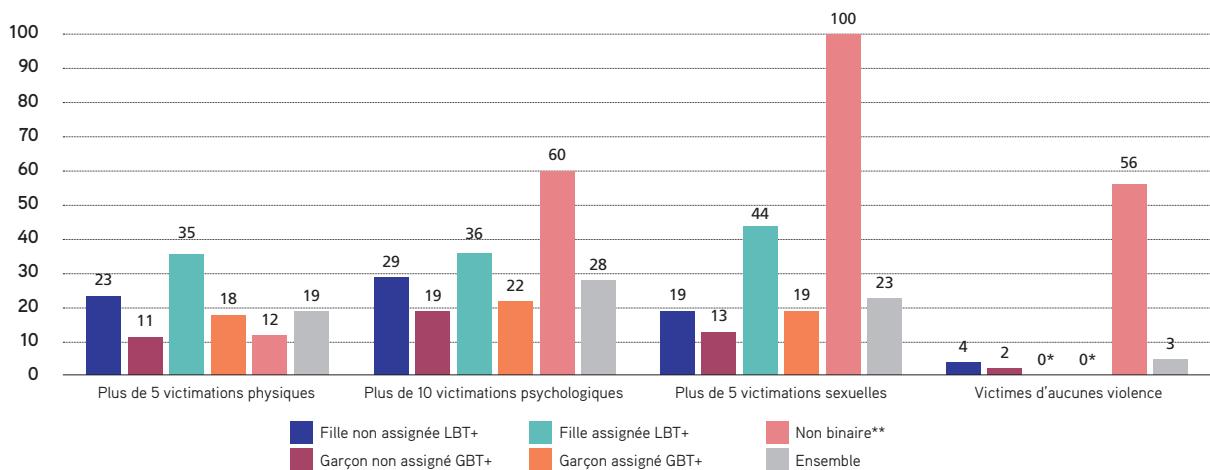
(cyber)violences psychologiques répétées sont elles aussi bien réelles (*ibid.*, p. 310-312). Elles entraînent une démolition identitaire qui conditionne la victime à se sentir sans valeur et sans droits, tout en la maintenant dans un état de peur et de culpabilité.

Viennent ensuite les victimisations sexuelles à haute intensité (23 %) et les (cyber)violences physiques (19 %). **Les filles non assignées LBT+ sont plus vulnérables à toutes les formes de victimisations répétées**, qu'elles soient psychologiques (29 % contre 19 % des garçons non assignés GBT+), physiques (23 % contre 11 %) ou sexuelles (19 % contre 13 %). **Les personnes assignées LGBT+ victimes de violences sont d'autant plus sensibles.** Le mal-être des filles assignées LBT+ est particulièrement accentué, surtout dans l'établissement, pour celles ayant subi plus de cinq victimisations sexuelles (44 % contre 19 % des garçons assignés GBT+), psychologiques (36 % contre 22 %) et physiques (35 % contre 18 %).

28% des élèves
qui ont subi plus de
10 fois des (cyber)violences
psychologiques se sentent
mal dans l'établissement

CONTRE
3%
qui n'ont subi
aucune violence

Graphique 19 Sentiment de mal-être dans l'établissement selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ des victimes de violences à haute intensité (%)



*Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
 Lecture : 23 % des filles non assignées LBT+ qui ont subi des (cyber)violences physiques à haute intensité ne se sentent « pas bien du tout » ou « pas très bien » dans leur établissement.*

*Tous les personnes assignées LGBT+ ont subi au moins une forme de violence (hors outing).

**Les résultats sont statistiquement aberrants compte tenu des très faibles effectifs de personnes non-binaires ayant subi des violences à haute intensité ou aucune violence.

Les violences sexuelles ont des répercussions immédiates et de long terme sur la santé (Salmona 2022, p. 140-143). La fréquence des violences sexuelles augmente le risque de répercussion traumatique. Un quart des personnes exposées à un événement traumatique et **80 % des victimes mineures de viols risqueraient de développer un stress post-traumatique**. L'état de stress post-traumatique (DSM-5) se définit par la présence, depuis au moins un mois après le traumatisme, de quatre types de symptômes : 1) des symptômes intrusifs ou mémoires traumatiques de l'événement (réminiscences, *flash-back*, cauchemars) ; 2) des symptômes d'évitement (évitement de tout ce qui se rapporte à l'événement traumatisant, de toute émotion, phobies, contrôle de l'environnement) ; 3) des troubles de la cognition et de l'humeur, des symptômes d'hyperactivité neurovégétative (sursaut, hypervigilance, stress permanent, insomnie) ; 4) des symptômes dissociatifs (absences, sentiments d'étrangeté et de dépersonnalisation, conduites à risque et addictives).

À moyen, voire à long terme, si l'enfant n'est ni protégé, ni soigné après avoir subi des maltraitances ou des (cyber) violences sexuelles, « *il risque de présenter des dépressions majeures, des attaques de paniques, des tentatives de suicide, des conduites à risque, des fugues, des accidents à répétition, des addictions aux drogues et à l'alcool, et, de façon plus spécifique après des violences sexuelles, des comportements sexuels inappropriés, dont des agressions sexuelles, des grossesses précoces, des situations prostitutionnelles, ainsi qu'à un risque de subir des viols à l'âge adulte* » (*ibid.*, p.144). Les conséquences sont aussi importantes sur le plan social, en raison de risque accru d'échecs scolaires ou professionnels, ainsi que d'exclusion.

Les violences les plus destructrices sont susceptibles de créer une mémoire traumatique durable (*ibid.*, p. 306-309). Elles confrontent la victime à un danger de mort direct ou indirect, par le biais de menaces graves à l'intégrité physique ou de stress extrême généré par la terreur et l'impuissance. Ces violences peuvent être physiques ou psychiques, et souvent, les deux sont intriquées. Le traumatisme psychique s'installe lorsque la victime est réduite à l'impuissance, face à une violence incompréhensible et imprévisible, qui ne peut être mentalement représentée, laissant un « trou noir » dans la mémoire.

Des changements silencieux de comportement

Les victimes de violences restent souvent silencieuses pour plusieurs raisons (Romano, 2015, p.73-77). Parler, c'est prendre le risque qu'on ne nous comprenne pas ou ne croît pas, et la révélation peut constituer une charge émotionnelle supplémentaire. Pour demander de l'aide, il faut en avoir la capacité, parvenir à se souvenir, se libérer de la honte et de la culpabilité, et se dégager de l'impact de l'événement traumatique. **Les victimes peuvent éprouver des difficultés à se percevoir comme telles, notamment lorsque des adultes minimisent leur souffrance en les invitant à se défendre ou à ne pas en faire un drame, en refusant de qualifier ces événements comme une violence, ce qui entraîne une blessure psychique de honte et de gêne.** Comme sa sœur jumelle, Beverly a été victime d'insultes, de moqueries, de rumeurs et d'exclusion au collège. Elle a tenté d'en parler à la principale adjointe qui ne l'a pas laissée qualifier elle-même les violences qu'elle subissait, en les minimisant, ce qui l'a découragée.

« J'étais allée en parler à la principale adjointe, j'ai dit que je me faisais harceler et elle m'a dit de ne pas utiliser ces mots, ce sont des mots forts. Du coup, j'ai directement arrêté d'utiliser ces mots-là. Et elle m'a dit que c'était de la taquinerie. »

Beverly, terminale, Lycée C,
entretien individuel

La perte de confiance en soi et en autrui est également un facteur majeur : les victimes craignent que personne ne les croie, en raison de leur réputation, de celle de leur agresseur ou agresseuse, ou à cause des stéréotypes de genre. En effet, les individus se représentent des profils types d'agresseurs et d'agresseuses. Par effet de halo, une qualité dans un domaine particulier (scolaire, sportif, artistique...) peut être transposée à la personnalité d'un ou une élève dans son ensemble. Ainsi, le principal du collège K avait du mal à croire que Shana ait été agressée par un « bon élève », le prenant pour un élève « bon » sur le plan moral.

« Au bout d'un moment j'en ai parlé à mes parents, et ils étaient en mode "C'est bon, elle se fait harceler", donc ils sont allés voir le directeur. Mais son excuse, c'était de dire qu'il n'aurait jamais fait ça, car c'est un bon élève. Et du coup je suis retournée en classe, j'étais pas très bien, ça veut dire quoi ? Que moi je suis pas une bonne élève, alors que j'ai de bonnes notes, ça veut dire que je mens ? Je comprenais pas. Heureusement les profs étaient au courant et elles ont appelé mes parents pour savoir si ça allait, et ça, ça m'a vraiment aidée à remonter la pente. »

Shana, 3e, Collège K,
entretien individuel

La peur des représailles joue également un rôle important, d'autant plus pour les victimes déjà exposées à un continuum de (cyber)violences. Révéler les (cyber)-violences pourrait sembler pire que de se taire. Même dans les cas où les élèves parviennent à se confier, la peur subsiste de passer pour des « balances » ou pour des « victimes », ce qui les exposerait à des violences supplémentaires. Cette crainte complique la tâche des personnes qui pourraient leur venir en aide, comme en témoigne le professeur de français du collège B.

« C'est toujours compliqué, car il y a ce truc de "Je vous le dis à vous, mais je ne veux pas que ça se sache". On a toujours la tentation de ne pas trahir la confiance de l'élève quoi, donc je suis allée en parler à ma collègue qui est référente égalité. Ma collègue est donc allée la voir, la jeune fille lui a tout réexpliqué et elles sont de suite allées voir la direction, mais avec l'accord de l'élève. »

Professeur de français, Collège B

Enfin, les mots ne sont pas les seuls moyens d'expression des élèves. **Un changement de comportement peut signaler qu'un ou une élève est victime de violences.** Certains comportements peuvent avoir des effets négatifs (*ibid.*, p. 78-79). Les victimes, en tentant de gérer leur situation, peuvent parfois adopter des stratégies négatives ayant des conséquences néfastes sur leur bien-être physique et mental. Parmi ces stratégies, l'évitement (développé dans la partie « Entre contournement et affrontement », page 107) consiste à minimiser les risques d'exposition aux violences en restreignant leurs mouvements et interactions sociales, ce qui peut mener à un isolement social et à une diminution de la qualité de vie. **Certaines victimes**

adoptent des conduites dangereuses pour reprendre le contrôle face à une réalité accablante ou pour évacuer un stress émotionnel intense, incluant des comportements autodestructeurs, des pratiques sexuelles non protégées ou une consommation excessive d'alcool et de drogues. Bien que ces comportements puissent fournir un soulagement temporaire, ils aggravent souvent les problèmes à long terme, augmentant les risques de blessures, de maladies et de troubles mentaux, de dépendance à des substances, etc., détériorent leur santé physique et mentale, leurs relations sociales et familiales, et leurs performances scolaires. **Ces comportements de « mauvaise victime » entraînent parfois un jugement négatif de la part de l'entourage ou des équipes professionnelles, qui les culpabilisent en les portant responsables des maux qu'elles endurent, voire qu'elles ont cherché ce qui leur arrive.**

Les victimes de (cyber)violences adoptent parfois aussi des stratégies positives qui les aident à **se reconstruire et surmonter le traumatisme** (*ibid.*, p.78). La recherche d'information leur permet de mieux comprendre ce qu'elles subissent, d'apprendre leurs droits et de trouver des ressources disponibles, ce qui peut atténuer le sentiment d'impuissance. Il peut être important pour les victimes de mettre des mots sur ces (cyber)violences vécues. Les attitudes résilientes demandent cependant beaucoup d'efforts aux victimes qui peuvent s'effondrer à tout moment (Salmona, 2022, p.144). Ania, qui a été assignée lesbienne, s'est documentée pour comprendre ce qui lui arrivait, car ses parents n'avaient jamais abordé la question de l'orientation sexuelle avec elle.

« Le truc c'est que moi on m'a jamais parlé de tout ça. J'avais 12 ans, avec des parents qui m'ont jamais parlé de l'homosexualité, de ce genre de choses. Du coup, je me suis informée toute seule, ça m'a pris deux ans. »

**Ania, 3^e, Collège A,
entretien individuel**

L'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux permet de faciliter l'accès à des informations, que ce soit sur des vécus ou pour répondre à des questionnements personnels. On peut supposer d'après les usages numériques des jeunes, qu'Ania s'est aussi renseignée en ligne. Cette forme de recadrage cognitif peut aider à retrouver une certaine estime de soi. **Internet met toutefois à disposition un certain nombre d'informations fausses, voire haineuses et faire le tri sans aide n'est pas toujours simple.** Par ailleurs, l'investissement dans des activités comme le sport ou le théâtre peut améliorer la santé mentale et physique des victimes, et leur permettre de retrouver un statut social positif. **Enfin, le militantisme peut donner un sens à leur expérience, et leur permettre de gagner en confiance en soi, tout en contribuant à créer un environnement plus sûr et juste pour tout le monde.**

Entre contournement et affrontement

Les victimes de (cyber)violence cherchent la plupart du temps à se protéger et peuvent mettre différentes stratégies en œuvre. Aux États-Unis, Caroll Brook Gardner a étudié la conduite de 500 femmes confrontées au harcèlement de rue. Elle remarque qu'une part importante d'entre elles anticipent l'agression et font en sorte de passer inaperçues, en soignant leur tenue pour ne pas paraître « *provocantes* », en sortant accompagnée d'un homme ou invoquant, voire en s'inventant un compagnon. Irène Zeilinger observe, en Belgique, que les lesbiennes renoncent en outre aux signes visibles de leur orientation sexuelle, renonçant notamment aux signes publics d'affection envers leur partenaire (2004, p. 202-203). Gardner distingue deux grands types de stratégies face aux violences de genre : celle qui consiste à entrer dans le jeu de l'agresseur en simulant être flattée, et celle de re-répondre violemment avec plus ou moins de succès. Margaret Gordon et Stephanie Riger (1989) qualifient **ces stratégies d'évitement et d'autodéfense**. La première se réfère à une adaptation de ses activités quotidiennes, quand la seconde désigne une réaction de protection face à une situation désagréable. À partir d'un questionnaire déployé à près de 300 personnes, **elles observent que les femmes ont largement plus recours à ces stratégies que les hommes, et que l'autodéfense est la réponse la plus fréquente, surtout parmi les jeunes et les plus dotées en capital culturel.**

Ces stratégies s'appliquent aussi en ligne. Sophie Jehel (2018) observe une diversité de réaction possible aux images numériques violentes, sexuelles ou haineuses. La population qu'elle a interrogée, âgée de 15 à 18

ans, adoptent **quatre types de stratégies : l'adhésion, l'évitement, l'indifférence ou l'autonomie**. L'adhésion se manifeste par une acceptation et une diffusion des images, souvent par curiosité ou recherche d'excitation. L'évitement, parfois motivé par des convictions religieuses, consiste à éviter délibérément ces images. L'indifférence résulte d'une saturation émotionnelle et d'un sentiment d'impuissance face au flux constant d'images choquantes. Enfin, l'autonomie, la stratégie la plus élaborée et la plus proche de l'autodéfense, implique une prise de distance critique et la capacité à signaler les contenus problématiques. Cette sous-partie **s'intéresse précisément aux stratégies d'évitement et d'autodéfense mises en œuvre par les victimes qui tentent de s'extraire ou de lutter contre ces (cyber)violences systémiques**, à partir des données apportées par notre étude. Néanmoins, ces stratégies ne parviennent pas à les protéger ou les écarter de ces (cyber)violences de genre qui continuent d'être commises.

L'ÉVITEMENT

Les élèves qui se trouvent en situation de conflit – ou non – ont tendance à adapter leurs activités et leurs relations pour se maintenir à distance des potentielles tensions. Élisa dit qu'elle choisit de ne pas être au courant. L'élève de quatrième explique ne pas se laisser distraire par les insultes qu'elle ne cherche même pas à comprendre, pour se concentrer sur ce qui importe pour elle : la réussite scolaire et son cercle d'amies.

« *J'entends BDH [bandeuse d'hommes], mais moi je sais pas exactement ce que ça veut dire. Je suis pas informée de tout ça, j'ai pas envie d'être dans tous ces trucs-là. Je suis plus là vraiment pour travailler, pour voir mes amies, mais voilà essayer de faire les choses bien.* »
Élisa, 4^e, Collège A, entretien individuel

72

Ce verbatim est un exemple mégenrage, qui est l'action de désigner une personne par un genre qui n'est pas celui auquel elle s'identifie et donc qui ne correspond pas à son identité de genre. D'après les propos rapportés, la camarade trans devrait être genrée au féminin.

Un nombre important d'élèves s'efforcent de ne pas être « elles et eux-mêmes » pour ne pas « s'attirer » de problème (Déage, 2023). Mais tous et toutes n'ont pas la chance d'échapper aux violences de genre. **Les jeunes qui ont été victimes peuvent tenter de « se faire oublier », de se cacher pour éviter le jugement des autres.** Valentin a pendant longtemps cherché « la personnalité qui ne perturbe personne » pour ne plus avoir à subir de (cyber)violences de genre. Il cache sa transidentité et performe, selon ses mots, comme un « *mec normal* » et par la même, nie sa propre personne.

« *Après tout ça [les violences subies], j'ai toujours essayé de performer pour essayer d'avoir l'attitude la plus propre possible, pour ne pas me faire assaillir, d'être la personne la plus invisible possible, pour qu'on ne puisse rien me reprocher et d'être l'élève lambda que tout le monde oublie et on s'en fiche. Et cette année, j'ai direct été voir les profs pour dire que j'étais un mec, c'était clair [...] Mais c'était dur, car la déléguée, la seule fille de la classe, se faisait harceler et j'avais trop peur de me faire harceler aussi, donc je n'ai rien fait. Tu as tellement peur que tu ne veuilles pas t'attirer de problèmes, tu t'écartes tu dis "Non je ne suis pas là, je ne vois rien il n'y a rien qui se passe" [...] Aujourd'hui, ça va, j'ai réussi à trouver la personnalité qui ne perturbe personne. Je n'affiche pas que je suis LGBT, trans, je suis juste un mec normal, enfin tu as compris... »*

**Valentin, 1^{ère}, Lycée J,
entretien individuel**

La performance de genre évoquée par Valentin désigne l'ensemble des comportements, des apparences et des interactions par lesquels une personne manifeste et construit son identité de genre, indépendamment de son sexe biologique. Le genre n'est pas une caractéristique innée ou stable, mais une série d'actes répétés et socialement construits (West et Zimmerman, 1987), qui s'actualisent et se transforment au cours de la vie (Butler, 2012). Ces performances sont influencées par des normes culturelles et sociales, et elles sont continuellement interprétées et ajustées en fonction du regard et des attentes d'autrui. **Pour s'épargner du jugement des autres, Valentin performe pour effacer tous les indices de son sexe féminin biologique et apparaître comme un garçon cisgenre plutôt que comme un garçon trans.**

Dans le collège L, les jeunes personnes LGBT+ se fédèrent en secret pour se soutenir dans un cadre sécurisé, qui leur permet de ne pas être repérées par de potentiels agresseurs et agresseuses. On voit ici que les personnes qui s'identifient aux minorités sexuelles et de genre ne souhaitent pas nécessairement y être assignées. Les (cyber)violences potentielles à leur égard les poussent à être collectivement invisibles.

« *J'ai une amie qui aime les filles, elle n'a pas eu de problème. Dans le collège, il y a plein de personnes qui sont gays. Il y a même un garçon, il est devenu trans, il se sent fille. Il fait sa vie. En fait, c'est une autre sixième qui lui a demandé et il lui a expliqué⁷². Ils le disent pas à tout le monde seulement à leur entourage. Comme c'est mon amie, elle m'a parlé, il y a un groupe LGBT. Ils le disent pas à tout le monde. »*

**Safia, 6^e, Collège L,
entretien individuel**

Les réseaux sociaux mettent à disposition tout un ensemble de fonctionnalités qui permet aux élèves d'éviter ou de dissuader, tant que faire se peut, les comportements et les personnes nuisibles. Ces fonctionnalités sont bien connues des élèves et très utilisées (tableau 21), en particulier les captures d'écran (88 %) comme moyen dissuasif, le changement de mot de passe (65 %) et le paramétrage en privé de son compte (62 %). Les filles sont plus utilisatrices des fonctionnalités de modération que les garçons. L'écart est particulièrement important entre les filles et les garçons pour le paramétrage du compte en privé (respectivement 72 % et 50 %) et la sélection de l'audience de la publication (68 % contre 41 %). Ainsi, les filles évitent plus souvent d'apparaître dans l'espace public d'Internet que les garçons. Les personnes assignées LGBT+ s'illustrent notamment dans la communication collective privée : ces jeunes créent et

modèrent des groupes (62 % des filles assignées LBT+ et 59 % des garçons assignés GBT+), envoient des contenus à des listes de contacts en privé (48 % et 47 %), préfèrent davantage masquer leur activité en ligne (54 % des filles assignées LBT+ et 47 % des garçons GBT+, contre 45 % dans l'ensemble) et modèrent davantage les commentaires sur leur publication (34 % et 29 % contre 25 % dans l'ensemble)⁷³. **Les filles assignées LBT+ ont aussi une tendance spécifique, en plus de mettre à distance les agresseurs et agresseuses, à chercher à disparaître des réseaux en supprimant (23 % contre 13 % dans l'ensemble) ou suspendant leur compte (18 % contre 9 %).** De cette manière, leur présence en ligne ainsi que les violences subies dans cet espace sont invisibilisées. En règle générale, le fait d'être une fille, d'autant plus assignée LBT+, est un des facteurs qui poussent davantage à contrôler et modérer ces activités en ligne pour se protéger.

73

Dans un souci de lisibilité de l'étude, et de par les autres résultats non significatifs du tableau contenant cette donnée, celle-ci seule est mentionnée et le tableau associé n'est présenté.

Tableau 21 Utilisation des fonctionnalités de confidentialité selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)

	Fille non assignée LBT+	Garçon non assigné GBT+	Fille assignée LBT+	Garçon assigné GBT+	Non-binaire	Ensemble
Faire une capture d'écran	91	83	98	89	90	88
Changer de mot de passe	70	60	68	63	57	65
Mettre son compte en privé	72	50	73	56	48	62
Créer et modérer un groupe de discussion privée	62	51	62	59	58	57
Sélectionner qui peut voir les publications	68	41	69	54	40	56
Surveiller l'activité de son compte (connexions...)	55	43	54	53	34	49
Masquer son activité (en ligne...)	49	39	54	47	25	45
Envoyer des contenus à des listes de contacts en privé	42	34	48	47	33	40
Supprimer son compte	15	9	23	9	22	13
Restreindre les messages privés	12	9	10	10	10	10
Suspendre son compte	9	8	18	6	15	9

Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 91 % des filles non assignées LBT+ utilisent la fonctionnalité capture d'écran.

L'AUTODÉFENSE

À l'adolescence, il est fréquent que les victimes de (cyber)violences de genre cherchent à se défendre. Elles et ils peuvent riposter dans l'objectif de garder la face, préserver leur estime d'elles-mêmes. Brenda qui est traitée de « pute » dans sa classe essaie de lutter contre le climat sexiste qui y règne. Elle adopte une posture morale auprès de ses pairs pour essayer de redéfinir les cadres du bien et du mal. Malheureusement ses camarades refusent de remettre en question leurs comportements et la font, selon ses mots, « passer pour la chiante ». Elle se défend également en allant chercher de l'aide auprès d'une adulte de son lycée.

Des techniques qui invitent les parties à faire preuve d'assertivité pour faire entendre leurs besoins, leurs désirs et leurs valeurs. La psychologue Rosa Ortega Ruiz a monté un programme en Espagne pour former les élèves à l'assertivité afin de limiter les violences en milieu scolaire (Ortega, 1998, p. 233-234). Selon elle, cette compétence s'acquiert progressivement à travers des expériences sociales tout au long de la vie. Certains enfants sont naturellement plus assertifs que d'autres, tandis que ceux ayant subi des violences peuvent avoir une assertivité affaiblie, ce qui impacte leur estime de soi et leur capacité à s'opposer à d'autres (cyber)violences. Développer l'assertivité permet aux élèves de se sentir en sécurité et d'avoir plus de confiance en soi, réduisant la peur face aux attaques et augmentant leur capacité à réagir. En pratiquant des techniques d'assertivité, les élèves peuvent mieux gérer leurs émotions, prendre des décisions autonomes, et résister à la marginalisation et aux violences. C'est l'approche que proposent certaines associations mettant en œuvre en France le programme CAP (clés pour l'autonomie et la prévention) auprès des enfants⁷⁴.

Pour répondre plus spécifiquement aux violences sexistes, sexuelles et LGBTphobes, Mathilde Blézat (2022) présente des **stages d'autodéfense féministe proposés dans des écoles belges et québécoises**. L'autodéfense féministe vise à autonomiser les femmes et minorités de genre en leur offrant des outils physiques et verbaux pour se protéger contre les agressions, tout en favorisant une prise de conscience politique des violences sexistes. Contrairement à l'autodéfense classique, cette pratique se distingue par une approche holistique qui inclut des techniques physiques et verbales. **Dans son manuel d'autodéfense, Irène Zeilinger (2018) propose par exemple d'apprendre à utiliser et gérer ses émotions, à prévenir la violence par la défense verbale et la désescalade du conflit, à mobiliser des tactiques de diversion et de fuite, et à faire jouer la solidarité. Les stages sont aussi l'occasion d'échanger à propos des dynamiques de pouvoir et les oppressions multiples que les femmes peuvent rencontrer, favorisant la conscience de genre.** En se déroulant en mixité choisie, c'est-à-dire la plupart du temps entre femmes, ce dispositif offre un espace sécurisé où les participantes peuvent partager leurs expériences sans crainte de jugement, renforçant ainsi leur confiance en elles et leur capacité à riposter face aux agressions.

Si les élèves ne sont pas encore totalement en possession de moyens sur le plan communicationnel ou, comme Brenda, font face à des oppositions même en s'exprimant, des fonctionnalités des réseaux sociaux permettent de mettre à distance les personnes et les contenus qui posent problème. Le tableau 22 montre que la plupart de ces outils sont fréquemment utilisés par les victimes de violences, en particulier ceux qui permettent de bloquer (62 %) et de signaler un compte (57 %). Les filles

⁷⁴

CAP : programme de prévention des violences envers les enfants. (s. d.). <http://reseau-cap-francophone.org/> En Île-de-France, l'association CLAF'Outils met en œuvre ce programme.

non assignées LBT+ utilisent davantage ces outils que les garçons non assignés GBT+. Elles se distinguent le plus fortement des garçons dans les blocages (70 % contre 50 %), les signalements de compte (62 % contre 46 %) et les signalements de contenu (47 % contre 32 %). **Les personnes assignées LGBT+ en font un usage encore plus intense, surtout les filles assignées LBT+ qui sont les élèves qui pratiquent le plus le blocage (80 % contre 66 % des garçons assignés GBT+), les signalements de comptes (76 % contre 60 %) et de contenu (61 % contre 50 %).**

Tableau 22 Utilisation des fonctionnalités de modération selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (% , choix multiple)

	Fille non assignée LBT+	Garçon non assigné GBT+	Fille assignée LBT+	Garçon assigné GBT+	Non-binaire	Ensemble
Bloquer un compte	70	50	80	66	60	62
Signaler un compte	62	46	76	60	66	57
Signaler le contenu	47	32	61	50	40	42
Restreindre un compte	44	32	64	42	44	40
Signaler un commentaire	43	34	56	49	43	40
Mettre une conversation en sourdine	44	32	64	42	44	40
Signaler un message privé	26	22	39	33	32	26
Modérer des commentaires	28	22	34	29	14	25

*Champ : 2 834 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant au moins une victimisation.
Lecture : 70 % des filles non assignées LBT+ ayant déclaré au moins une violence ont déjà bloqué un compte en ligne.*

Mais pour éviter que de nouvelles violences n'aient lieu par d'autres canaux ou dans l'établissement scolaire, les élèves ont intérêt à récolter des preuves pour aller chercher de l'aide à l'extérieur. Brenda s'est ainsi servi des traces numériques. Elle a attendu que ses agresseurs et agresseuses s'en prennent à elle dans l'espace numérique afin de capturer leur propos et demander de l'aide à la CPE de son lycée, et ce malgré les demandes de ses camarades de ne pas le faire.

« Et donc sur le groupe Snap, j'attendais juste qu'ils en disent plus, car plus ils parlaient, plus ça m'arrangeait pour tout balancer à la CPE. Et donc quand la meuf a dit "Askip Brenda elle suce des garçons aux toilettes", là c'était trop. Ça touchait ma dignité, parce qu'en fait, ce n'est même pas vrai. Donc là, ça m'a vraiment énervé de fou ! Du coup, j'ai pris des captures d'écran, j'ai tout envoyé à la CPE par email. [...] Mais quand on fait une capture d'écran, ça se voit sur Snap. Donc y en a, ils sont venus me parler en mode : "Mais Brenda, ne fais pas ça... Désolé, je fais tout ce que tu veux, mais ne fais pas ça !". Moi j'étais là : "Écoute, moi, je n'ai rien à te dire. Tu vas dire ça à la CPE. Maintenant, assume tes merdes, assume tes bêtises". Et après, les autres meufs, elles sont aussi venues pleurer en DM, me disant qu'elles ne voulaient pas que j'aille à la CPE, elles s'étaient excusées et tout, je leur ai dit "Bah écoutez, c'est déjà fait hein !" »

Brenda, 2^{nde}, Lycée N, entretien individuel

75

L'analyse des profils latents est une méthode statistique qui consiste à regrouper des individus en sous-groupes homogènes selon leurs réponses à plusieurs variables mesurées, sans préjuger à l'avance du nombre ou de la nature de ces groupes. Cela permet d'identifier des patterns ou profils cachés dans les données, offrant ainsi une compréhension plus nuancée et complexe des relations entre les variables étudiées.

Il est important que les personnels de l'éducation soient en mesure de reconnaître les troubles provoqués par les (cyber)violences sur les élèves, ainsi que les types de comportements qu'elles engendrent, car il n'est pas toujours possible pour les jeunes d'aller chercher de l'aide.

LA RÉPONSE VIOLENTE VERS LE CONFLIT

Les victimes de (cyber)violence peuvent internaliser leur douleur et, par réaction, infliger de la (cyber)violence à leur tour. Ainsi, les élèves peuvent osciller entre des positions de victime et d'agresseur ou d'agresseuse en fonction de leurs expériences et de leurs interactions sociales. Dans certains cas, une escalade de (cyber)violence peut également dégénérer en conflit. Les adolescentes et adolescents parlent souvent d'« embrouilles » pour désigner un « dérapage dans une relation, une crise relationnelle ou un conflit qui éclate, en face ou en ligne, entre deux ou plusieurs protagonistes, qu'ils soient amis proches ou non » (Dupin, 2021, p. 84).

En Belgique, l'équipe d'Elizabeth Olivier (2022) a travaillé sur les profils de victimes-agresseuses et victimes-agresseurs dans le cas spécifique du harcèlement. Elle s'appuie sur une analyse des profils latents⁷⁵, réalisés auprès de 3 903 élèves réparties et réparties entre les niveaux scolaires de l'école primaire (2 071 élèves, du 4e au 6e grade soit du CM1 à la 6e dans le système français) et du secondaire (1 832 élèves, du 7e au 10e grade soit de la 5e à la 2nde dans le système français). **Elle relève qu'environ 8 % des filles et 24 % des garçons en école primaire sont victimes-agresseuses ou victimes-agresseurs.** Cette proportion diminue en secondaire avec 5 % des filles et 13 % des garçons. Le harcèlement étant une forme de violence répétée, la proportion de victimes répondant par une fois avec violence est potentiellement plus élevée. La réversibilité des rôles a aussi été démontrée dans l'espace numérique (Blaya, 2016, p.58) et pour les (cyber)violences sexuelles (Durand, 2023, pp. 271-273). **Il arrive notamment que les victimes de harcèlement ou de violences réagissent avec agressivité**

les faisant passer pour des fauteurs ou fauteuses de troubles aux yeux des membres de l'institution scolaire (Déage, 2020). Les équipes professionnelles de l'éducation ne perçoivent pas toujours cette complexité, ce qui rend difficile le repérage des élèves en souffrance.

Sarah Schulman (2021) dénonce la croyance selon laquelle seules les victimes « *pures* » ou « *parfaites* » d'agression, qui ne réagissent pas ou toujours calmement, seraient dignes de compassion, quand les personnes participantes à des conflits en seraient privées. Selon cette essayiste militante, l'agression suppose une prise de pouvoir unilatérale dans le cadre d'une domination systémique qu'il n'est pas possible d'entraver à titre individuel. À l'inverse, le conflit est une lutte de pouvoir bilatérale, où les parties concernées peuvent encore interagir entre elles, quand bien même leur responsabilité dans l'émergence du conflit, leur position de pouvoir et les retombées ne sont pas les mêmes. Elle observe également une tendance sociétale à faire passer des conflits pour des agressions pour se positionner en victime irréprochable. **Selon elle, les dynamiques de la domination et du traumatisme seraient à l'origine de l'escalade de la violence. D'une part, les personnes en situation de domination n'admettent pas qu'elles puissent être remises en question et tout inconfort est vécu comme une attaque. D'autre part, la gestion émotionnelle des conflits est difficile pour les personnes victimes de traumatisme, ce qui les conduit à considérer systématiquement l'autre comme une menace.**

Quand des conflits émergent en milieu scolaire, les élèves anciennement victimes comme les élèves en posture dominante peuvent avoir tendance à prendre le rôle de victime, s'accusant réciproquement de s'« agresser » voire de se « harceler ».

De telles situations pourraient trouver une solution grâce à la médiation qui aiderait

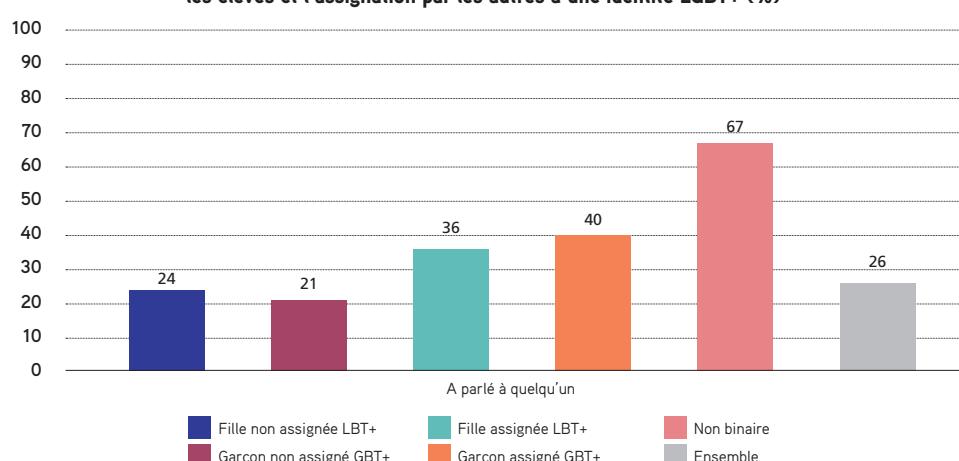
chacune des parties à comprendre le point de vue de l'autre, pourquoi elle se sent blessée, pour mieux reconnaître ses torts – et que ces situations ne se reproduisent pas dans le futur. Les situations conflictuelles ne sont pas nécessairement symétriques, ce qui signifie que toutes les parties impliquées n'ont pas nécessairement le même degré de responsabilité et que l'adulte doit en tenir compte, tout en expliquant que les actions commises ne sont pas acceptables. Cette étape reste importante dans la reconnaissance des (cyber)violences vécues par les victimes. **Dans les cas où la violence serait réellement unilatérale, en revanche, il serait injuste de traiter la victime comme partie prenante d'un conflit.**

LES PERSONNES RESSOURCES

Les études internationales sur la révélation de violences sexuelles aux personnels de santé tendent à montrer que les victimes mineures ont un vécu plutôt négatif de ces révélations, même si certains adultes reconnaissent rétrospectivement l'impact positif d'avoir obtenu de l'aide (Braoudé et al., 2022). Cette appréhension à se confier est manifeste dans les réponses à la présente enquête. **Parmi les victimes de (cyber)violences,**

seulement 26 % en ont parlé à une personne, comme indiqué dans le graphique 20. Les filles non assignées LBT+ vont plus souvent chercher de l'aide que les garçons non assignés GBT+ (24 % contre 21 %). Cependant, ce sont les personnes assignées LGBT+, par ailleurs victimes de violences plus nombreuses, qui en parlent le plus souvent, en particulier les garçons assignés GBT+ (40 % contre 36 % des filles assignées LBT+).

Graphique 20 Élèves ayant parlé d'au moins une victimisation déclarée selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)



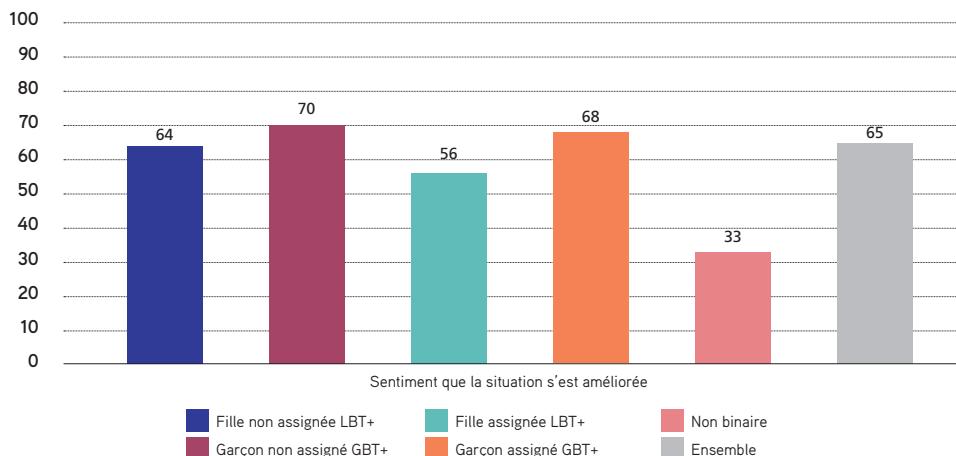
*Champ : 2 834 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant au moins une victimisation.
Lecture : 24 % des filles non assignées LBT+ ont parlé d'au moins une des violences signalées dans le questionnaire à quelqu'un.*

Malgré cette réticence à parler des violences subies, la majorité des élèves considèrent que ces échanges ont été utiles pour améliorer la situation (65 %), comme le montre le graphique 21. C'est particulièrement le cas des garçons non assignés GBT+ (70 % contre 64 % des filles non assignées LBT+). Les personnes assignées LGBT+ sont moins satisfaites de l'aide sollicitée, en particulier les filles (56 % contre 68 % des garçons), ce qui peut les dissuader de chercher de l'aide dans le futur.

SEULEMENT
26%
des victimes
de (cyber)violences
en ont parlé à 1 personne

PARTIE 3 / FAIRE FACE AUX (CYBER)VIOLENCES DE GENRE

Graphique 21 Sentiment que la situation s'est améliorée après en avoir parlé selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)

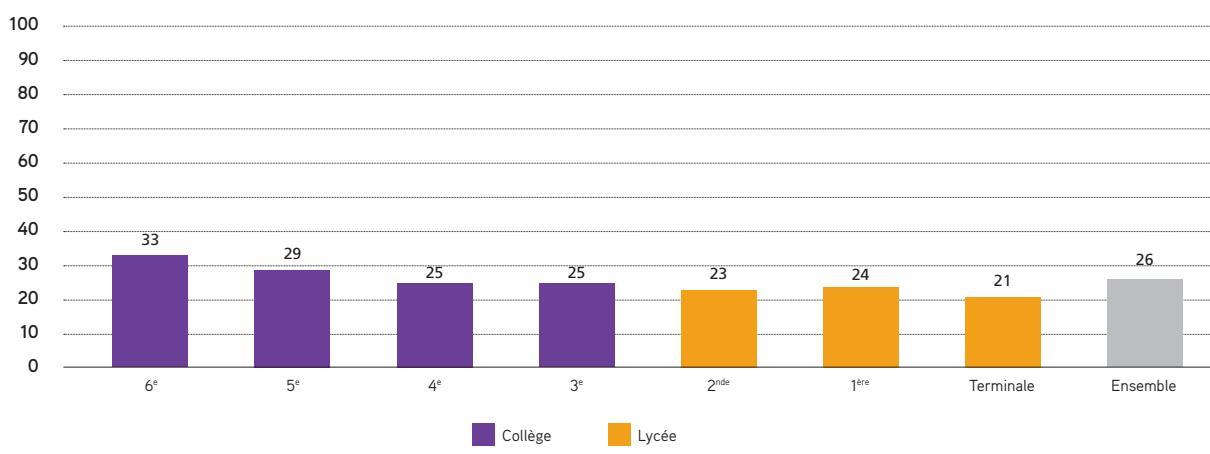


Champ : 675 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant avoir parlé au moins une victimisation à quelqu'un.
Lecture : 64 % des filles non assignées LBT+ qui ont parlé d'au moins une des violences signalées dans le questionnaire a le sentiment que les personnes à qui elles se sont adressées les ont aidées à améliorer la situation.

La tendance à parler diminue tendanciellement avec l'âge. Dans le graphique 22, on constate que **si 33 % des sixièmes victimes de (cyber)violences se sont aventurées à en parler, cette décision ne concerne que**

21 % des élèves de terminale victimes.
Cela peut être dû à une forme de maturité acquise pour gérer les conflits par soi-même, mais aussi à des déceptions quant au traitement de (cyber)violences passées.

Graphique 22 Élèves ayant parlé d'au moins une victimisation déclarée selon le niveau de classe (%)



Champ : 2 834 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant au moins une victimisation.
Lecture : 33 % des élèves de sixième ont parlé d'au moins une des violences signalées dans le questionnaire à quelqu'un.

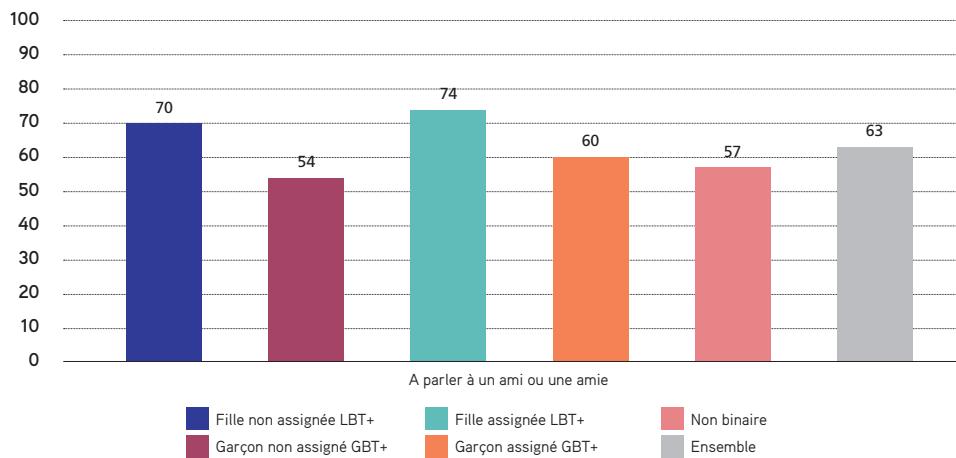
Selon les circonstances et leurs affinités, les élèves peuvent choisir des interlocutrices et interlocuteurs très différents.

Les pairs

Les pairs sont les premiers interlocuteurs et interlocutrices des victimes de (cyber)-violences. Dans le graphique 23, 63 % des élèves ayant parlé des (cyber)violences subies ont choisi de se confier à un ami ou une amie. Les filles non assignées LBT+ font plus ce choix que les garçons non assignés GBT+ (70 %

contre 54 %). Les personnes assignées LGBT+ se tournent encore davantage vers leurs pairs, en particulier les filles (74 % contre 60 % des garçons). L'enquête menée par le ministère de l'Éducation nationale dans les lycées au printemps 2023 confirme que les victimes se tournent principalement vers leurs amies et amis (Traore, 2024b).

Graphique 23 | Élèves ayant parlé d'au moins une victimisation déclarée à un ou une amie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)



*Champ : 675 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant avoir parlé au moins une victimisation à quelqu'un.
Lecture : 70 % des filles non assignées LBT+ ont parlé d'au moins une des violences signalées dans le questionnaire à un ou une amie.*

Les élèves cherchent en premier lieu une écoute compréhensive auprès des jeunes de leur âge, témoins de leur quotidien. Aubin explique que bien qu'il ait de bonnes relations avec sa famille, s'il subissait des (cyber)violences, il en parlerait d'abord à ses « potes ».

« Moi j'ai vraiment confiance en mes parents. Je peux leur parler de mes sentiments, de si je me sens mal [...] Mais si j'étais harcelé, j'en parlerais d'abord à mes potes, à mes profs, mais pas directement à ma famille et à mes parents, j'ai pas envie de les faire trop stresser. »
Aubin, 3^e, Collège L, entretien individuel

Seulement, les victimes de (cyber)-violences à répétition souffrent la plupart du temps d'isolement social. Elles sont considérées dans les établissements comme les « sans amis » et subissent des (cyber)violences pour cette simple raison (Déage, 2020). Malgré cela, certaines et certains élèves, comme Lina et Élisa, sont capables de reconnaître des élèves qui souffrent de (cyber)violences par leur stratégie d'évitement.

« Si du jour au lendemain tu vois que la personne est seule, si tu sens que des fois les gens, enfin tu les entends pas tout le temps, mais ils disent des insultes à cette personne. Tu vois que tous les jours la personne elle se renferme sur elle-même, qu'elle fait tout toute seule, qu'elle mange toute seule, et même qu'elle a peur de parler avec les gens, là il y a quelque chose. »

Lina, 1^{ère}, lycée N,
entretien individuel

« On peut aussi repérer les victimes à leurs comportements, en voyant quelqu'un seul ou quelqu'un qui a peur au contact de certaines personnes, et le regard aussi, une personne en voyant l'harceleur peut reculer et partir dans l'autre sens par exemple, ça peut être des signes. »

Élisa, 4^e, Collège A,
entretien individuel

Ces élèves ne vont pas pour autant systématiquement apporter assistance à la victime, surtout si personne d'autre ne les aide, par crainte de devenir une victime collatérale. Mais dans certaines circonstances, notamment quand la victime est plus populaire que l'agresseur ou l'agresseuse, les pairs peuvent s'allier pour soutenir collectivement des victimes de violences et renverser l'ordre du genre. Dans la cité scolaire I et J, toute une classe s'est alliée contre un élève qui avait tenu des propos homophobes.

« Toute la classe a vraiment soutenu, ils sont très solidaires, et l'élève qui revendiquait, il se disait bisexuel [...] a été soutenu par les autres, et c'est celui qui a eu le propos homophobe [...] qui a été remis à sa place tout de suite. »

CPE, Collège I

Les interventions des pairs peuvent être très codifiées. Rosa Maria Bortolotti a documenté les « tribunaux numériques » organisés entre pairs sur Snapchat dans l'objectif de régler des conflits (2023), très souvent engendrés par les (cyber)violences verbales et relationnelles. Un groupe de discussion est créé, comprenant les parties impliquées (personnes accusées et victimes), des témoins, des défenseurs (amies et amis) et une personne « médiatrice », souvent un adolescent ou une adolescente reconnue pour son autorité sociale. Ces tribunaux visent à répondre à des violences ou à résoudre des conflits. Les jeunes argumentent et défendent leurs positions. À la fin des échanges, le groupe, supervisé par la personne « médiatrice », établit un verdict conduisant soit à la réconciliation soit à la rupture, où des mesures de protection comme le blocage mutuel sont mises en place. Cependant, des personnes mal intentionnées peuvent s'immiscer dans la conversation pour attiser les (cyber)violences. Celles-ci peuvent aussi ne pas être reconnues ou perçues comme la faute de la victime.

Ces constats pourraient amener à penser que les dispositions des élèves à s'entraider pourraient être mises à profit dans des dispositifs de médiation tels que les « Ambassadeurs de la lutte contre le harcèlement » et « Sentinelles et référents », pour responsabiliser les élèves et les éduquer à la gestion pacifique des conflits, tout en promouvant la citoyenneté. **« Sentinelles et référents » avait été mis en place dans certains établissements de l'échantillon, mais les membres de la communauté scolaire étaient essentiellement sceptiques quant à son usage effectif et son efficacité.**

« Ici, ils ont mis en place les sentinelles, ce sont des élèves que tu peux appeler quand tu es harcelé. Ouais, c'est une bonne idée. Je sais pas si ça marche. Je pense que s'ils veulent vraiment harceler quelqu'un c'est pas ça qui va les arrêter en tout cas. Mais au moins si une personne est harcelée, elle va voir les sentinelles, les sentinelles vont parler à la prof, et la prof agit en conséquence. »

Ulysse, 3^e, Collège A, entretien individuel

76

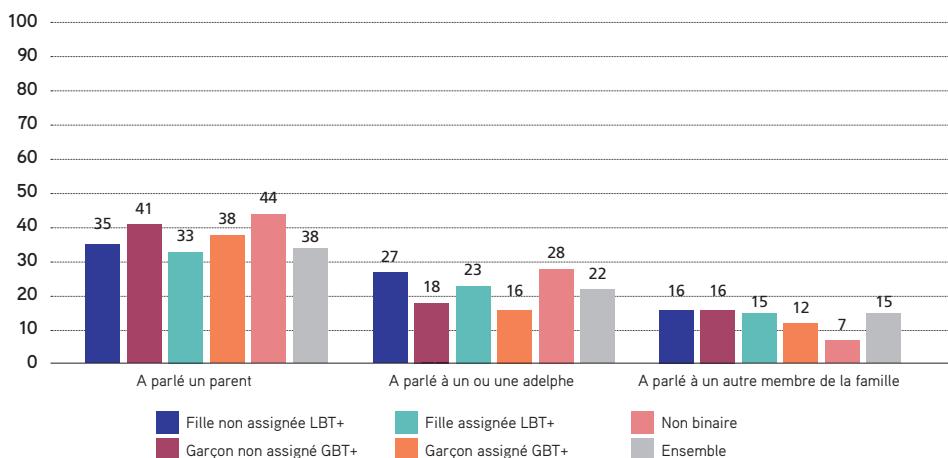
En généalogie, l'adélphe désigne un ensemble composé des enfants, vocable inclusif employé pour désigner la fratrie.

Au-delà de ces ressentis, la métá-analyse d'études testant l'efficacité de la médiation par les pairs réalisée par Morgane Senden et Benoît Galland (2019) démontre qu'il n'existe pas de preuves que cette médiation entre pairs est un moyen efficace pour intervenir ou prévenir le harcèlement scolaire. Le déséquilibre de pouvoir entre les victimes et ses agresseurs et agresseuses rend la médiation intimidante et inefficace. En effet, les victimes ont du mal à défendre leurs intérêts, quand les harceleurs et harceleuses ont souvent peu d'empathie et ne veulent pas assumer leurs actes. Par conséquent, les élèves qui participent à la médiation entre pairs sont aussi souvent celles et ceux qui en ont le moins besoin. La médiation entre pairs pourrait, malgré cela, avoir un effet positif sur la perception du climat scolaire et contribuer à réduire le nombre de sanctions.

La famille

Les élèves cachent souvent leurs souffrances à leur famille par peur de l'angoisser ou que la situation ne s'aggrave. Quand les parents s'inquiètent, les jeunes font en sorte de les rassurer. Les élèves qui ont expérimenté une absence de protection ou des violences au sein de leur famille ne s'attendent pas à ce que leurs parents les aident. Malgré tout, dans le graphique 24, les parents arrivent en deuxième position, après les pairs, des personnes les plus sollicitées par les élèves qui ont parlé à quelqu'un des violences vécues (38 %), suivis par les frères et sœurs (22 %). Les garçons sont les plus nombreux à s'adresser à leurs parents (41 % contre 35 % des filles). Cette tendance est légèrement atténuée parmi les personnes assignées LGBT+ (38 % des garçons contre 33 % des filles). Les filles, elles préfèrent s'adresser à leurs adélphe⁷⁶s (27 % contre 18 % des garçons). Dans une moindre mesure, il en va de même pour les personnes assignées LGBT+ (23 % des filles contre 16 % des garçons). 15 % des élèves ayant parlé des violences subies se sont adressés à un ou un autre membre de leur famille.

Graphique 24 Élèves ayant parlé d'au moins une victimisation déclarée à un membre de la famille selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%), choix multiple



Champ : 675 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant avoir parlé au moins une victimisation à quelqu'un.
Lecture : 35 % des filles non assignées LBT+ ont parlé d'au moins une des violences signalées dans le questionnaire à leur parent.

Les parents sont notamment des personnes ressources lors des conflits avec les amies et amis, quand les élèves ont brisé le lien de confiance avec leurs pairs, et peuvent alors régler le conflit, souvent en passant par les autres parents, comme dans le cas de Maëline. Cette solution est surtout acceptée par les élèves les plus jeunes.

Il est plus difficile d'ouvrir la conversation quand les (cyber)violences portent sur des sujets tabous liés à la sexualité.

Il a fallu du temps à Shana pour qu'elle ose raconter à sa mère qu'elle avait subi de l'exhibition sexuelle dans la rue.

« Avec une ancienne amie, vers la fin sixième on a eu une embrouille, mais tout le monde était contre moi. J'en ai parlé à mes parents, ils ont appelé les parents de la fille et ça va mieux. »

**Maëline, 5^e, collège L,
entretien individuel**

« J'étais seule dans une rue, j'avais un mauvais pressentiment. Je vois un monsieur et j'entends qu'il me dit "Bonjour", donc je dis "Bonjour", et je continue. Il me fait "Regarde en bas", et il m'a montré un bout de son sexe qui ressortait de son pantalon. Du coup bah moi ça m'a perturbée, j'ai continué à avancer. J'ai voulu en parler à ma mère, mais j'ai eu du mal. J'arrivais pas à lui dire au début, puis j'ai réussi. Et du coup on est allées porter plainte. S'il m'arrive un truc aujourd'hui j'aurais dû mal à en parler à mes parents, même si je le fais, mais c'est pas facile. »

Shana, 3^e, Collège K, entretien individuel

Pour les élèves à qui l'on assigne une identité LGBT+, le tabou peut être renforcé quand leurs parents ne savent pas ou n'acceptent pas que leur enfant soit LGBT+, ou dans le cas où les jeunes ne seraient en fait pas LGBT+, par crainte que leurs parents pensent cela d'elles ou d'eux. Valentin, qui subit des humiliations liées à sa transidentité, éprouve un fort sentiment de honte à l'idée d'en parler à ses parents. C'est d'autant plus difficile que son père lui montre de la tristesse à propos de sa transition. Il arrive que ces jeunes culpabilisent, voire soient culpabilisées et culpabilisés, de ne pas se comporter ou être comme leurs parents voudraient qu'elles et ils soient.

Les adultes de la famille peuvent toutefois se servir des réseaux sociaux comme prétexte pour aborder les problèmes relationnels rencontrés par leurs enfants. Dans le tableau 23, on remarque que ce sont eux que les élèves sollicitent le plus au moment de l'équipement en téléphone portable en classe de 6^e et 5^e (respectivement 52 % et 47 %). Les jeunes se débrouillent ensuite de plus en plus sans aide, (47 % en 1^{ère} et en terminale) ou avec celle d'amies et amis (40 % en terminale).

« On est proches avec mes parents, mais là c'est un truc où tu n'as pas envie d'en parler. C'est un truc déjà on n'est pas très fier et puis je ne veux pas les inquiéter voilà. Au collège, je leur ai rien dit, et même à l'école primaire je ne racontais pas tout... Y a de la honte et aussi on se dit que ça ne va rien changer. J'avais peur qu'ils viennent parler aux parents des enfants qui faisaient ça. Ou aux professeurs et du coup, j'avais vraiment trop honte en mode, je me disais "Ah, ça va être ridicule, ça va empirer". [...] Je pense que non je leur en parlerai pas aujourd'hui, parce que ça m'est arrivé en seconde, je n'ai même pas parlé. »

Valentin, 1^{ère}, Lycée J, entretien individuel

Tableau 23 Personnes sollicitées par les élèves pour des conseils sur leurs usages numériques selon le niveau de classe (% , choix multiple)

	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 ^{nde}	1 ^{ère}	Terminale	Ensemble
Personne	25	31	38	41	43	47	47	39
Amies et amis	33	32	32	34	36	36	40	38
Adultes de la famille	52	47	40	34	29	30	28	35
Adelphie	33	31	33	30	29	23	23	29
Adultes de l'établissement	12	4	2	3	3	2	4	5

Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 25 % des élèves de sixième ne demandent de conseils à personne pour leurs usages numériques.

91 % des élèves reçoivent des recommandations au sujet de leurs pratiques numériques au sein de l'espace familial. Seulement, bien souvent, l'accompagnement de la famille entretient des stéréotypes de genre. Le tableau 24 montre que ces conseils sont largement différenciés selon le genre. **À tous les âges, les filles reçoivent plus d'avertissements en tout genre que les garçons, exception faite au sujet des virus et des contenus pornographiques.** Les garçons sont plus nombreux à n'avoir reçu aucun avertissement (11 % contre 7 % des filles). **Les filles sont particulièrement averties au sujet des personnes inconnues**

(74 % contre 62 % des garçons) et des risques liés à leur image en ligne (63 % contre 48 %). C'est parmi les filles en classe de 3e que ces avertissements sont les plus fréquents (respectivement 80 % et 67 %). Or, d'une part, les violences en ligne sont majoritairement le fait de jeunes connus hors ligne ; et, d'autre part, les filles ont de fait tendance à se montrer plus parcimonieuses quant aux contenus qu'elles partagent en ligne. **Une barrière est ainsi dressée entre les filles et l'espace public, leur faisant porter la responsabilité d'éventuelles (cyber)violences, à travers des mesures de restriction et de responsabilisation.**

Tableau 24 Sujet des avertissements donnés par la famille selon l'âge et le genre (%), choix multiple)

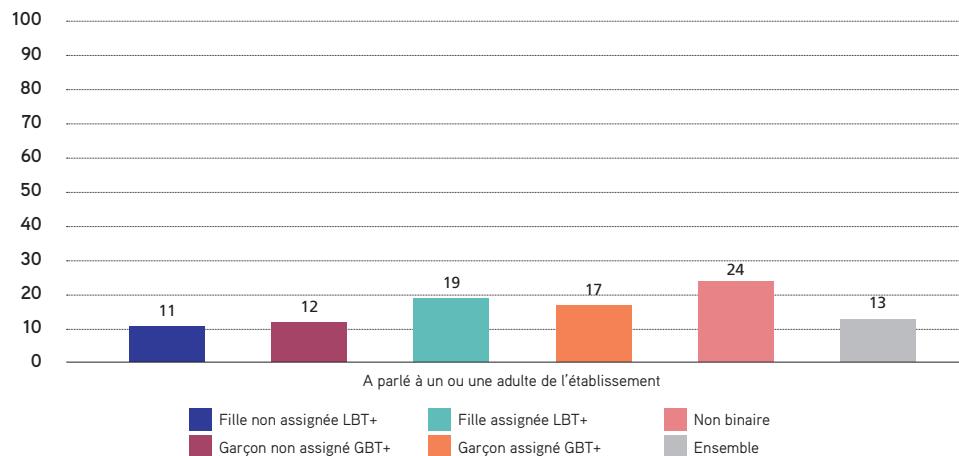
	6 ^e		5 ^e		4 ^e		3 ^e		2 ^{nde}		1 ^{ère}		Terminale		Ensemble	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
Arnaques	66	66	72	71	67	67	74	72	70	69	72	63	73	67	71	68
Inconnues et inconnus	76	71	79	73	78	67	80	62	71	51	71	52	67	51	74	62
Image en ligne	59	47	66	51	61	52	67	45	61	45	65	44	66	49	63	48
Risques pour la santé	49	46	55	51	61	51	55	42	58	52	61	52	55	54	56	50
Perte de temps	47	38	52	49	55	47	58	42	56	49	61	54	57	54	55	47
Virus	49	50	47	60	47	56	47	56	48	51	52	42	52	53	49	53
Contenu pornographique	59	58	58	63	50	57	54	48	47	43	45	35	39	38	50	50
Contenu violent	59	51	54	49	47	44	45	39	41	38	43	32	42	31	47	41
Aucun avertissement	6	8	6	8	5	9	5	16	9	11	7	16	8	11	7	11

Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 66 % des filles de sixième ont reçu des avertissements de leur famille concernant les arnaques.

L'École

L'espace scolaire est un prolongement de l'espace familial où l'élève devrait se sentir en sécurité. Pourtant, les **élèves victimes de violences vont très peu chercher de l'aide auprès des adultes de l'établissement scolaire**. Dans le graphique 25, cela ne représente que 13 % des **élèves victimes**. Ce sont avant tout les jeunes personnes assignées LGBT+ qui se tournent vers les professionnelles et professionnels de l'éducation (19 % des filles assignées LBT+ et 17 % des garçons assignés GBT+ contre 11 % des filles non assignées LBT+ et 12 % des garçons non assignés GBT+).

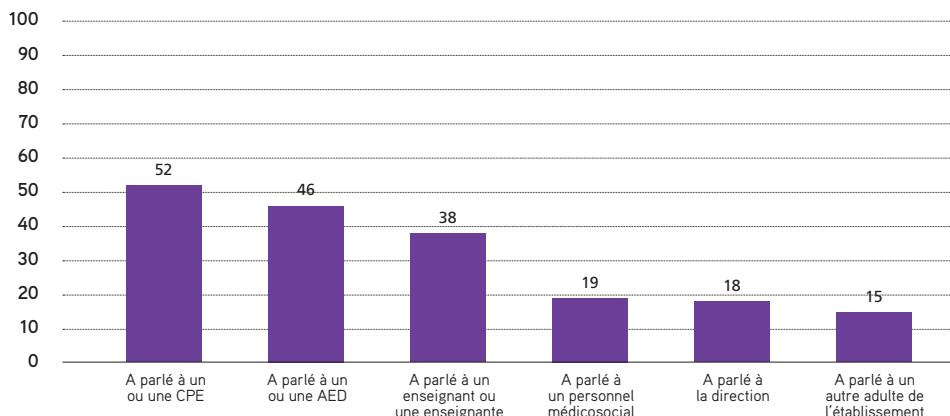
Graphique 25 Élèves ayant parlé d'au moins une victimation déclarée à un ou une adulte de l'établissement selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)



*Champ : 675 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant avoir parlé au moins une victimisation à quelqu'un.
Lecture : 11 % des filles non assignées LBT+ ont parlé d'au moins une des violences signalées dans le questionnaire à un ou une adulte de l'établissement.*

Comme l'indique le graphique 26, les personnes les plus sollicitées sont celles de la vie scolaire : la ou le CPE (52 %) ainsi que les assistantes ou assistants d'éducation (AED) (46 %). Les personnels médicosociaux, pourtant formés pour accueillir des élèves blessées et blessés, tant physiquement que psychiquement, n'ont été vus que dans 19 % des cas.

Graphique 26 Adultes à qui les élèves, qui ont parlé d'au moins une victimisation déclarée, se sont adressées et adressés dans l'établissement (%), choix multiple



Champ : 84 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant avoir parlé au moins une victimisation à un ou une professionnelle de l'éducation.

Lecture : parmi les élèves qui ont parlé d'au moins une des violences signalées dans le questionnaire à un ou une adulte de l'établissement, 52 % se sont adressées et adressés à un ou une CPE.

MONTER EN COMPÉTENCES POUR NOUER LE DIALOGUE

L'équipe de la psychologue australienne Donna Cross (2015, p.94) a constaté que dans les établissements, des règles concernant les violences qui sévissent dans l'espace numérique ne sont pas toujours explicitement formulées, et les adultes ne savent alors pas toujours comment réagir. **Les réponses parfois inappropriées des adultes renforcent chez les élèves le sentiment qu'on ne peut pas attendre d'aide de l'établissement scolaire, et alimentent une perception de tolérance des cyberviolences, favorable à l'émergence d'une culture de l'impunité.** Ainsi, les élèves peuvent facilement décrire les violences commises dans l'établissement comme ayant eu lieu en ligne, pour s'éviter des sanctions. Pour éviter ces contournements, l'article R421-10 du Code de l'éducation a été modifié le 16 août 2023, pour rendre obligatoire la mise en œuvre de procédures disciplinaires au sein de l'établissement en cas de harcèlement et de cyberharcèlement.

La plupart des adultes décrivent en entrevue leur connaissance limitée du numérique : soit généralisée, comme l'infirmière de la cité scolaire G et H ; soit particulière à propos des usages des adolescentes et adolescents et des fonctionnalités existantes sur les plateformes fréquentées par les élèves, comme c'est le cas de la CPE du lycée C.

« Comme ça m'échappe au niveau de la toile, des réseaux sociaux, je ne me rends pas compte, même si on sait qu'ils peuvent envoyer des insultes, des choses graves à leurs camarades, mais quand même je pense qu'on sait pas tout. Je m'aperçois de mes limites en termes informatiques [...] les stories, les machins je ne comprends rien. »
Infirmière, Collège G et Lycée H

« Je ne sais pas comment on fait pour supprimer une vidéo qui pose problème, je pense qu'il faudrait que nous même on s'informe, car on ne sait pas comment fonctionnent certains réseaux. Je pense par exemple à Snap moi je ne sais pas l'utiliser. »

CPE (femme), Lycée C

« Moi je suis persuadé qu'il y a un certain nombre de choses qu'on ne voit pas, surtout sur le cybersexisme, on touche à l'intime de chaque adolescent, et je pense que chez les victimes il y a une énorme crainte de parler parce que ça les amène à se dévoiler encore davantage. »

Proviseur, Lycée M

Les enseignantes et enseignants reconnaissent manquer de ressources, en particulier contre les violences en ligne. Dans le collège A, deux d'entre eux ont confié connaître l'existence d'un numéro d'aide « sur une affiche », mais ignorer complètement son fonctionnement. Même pour le cyberharcèlement, qui est une forme de violence officiellement prise en charge dans les politiques scolaires depuis plus de dix ans, les adultes, en particulier les enseignantes et enseignants, sont globalement très peu au fait du cadre légal, des protocoles, des associations dédiées et des outils mis à disposition, comme cette professeure du lycée D.

« Je ne connais pas les procédures à suivre en cas de cyberharcèlement ni même le numéro à donner. J'aurai besoin d'être formée sur le cyberharcèlement pour savoir comment agir et pour connaître les risques. On a un temps de formation assez limité. »

Professeure de lettres, Lycée D

Pour faire face à ces difficultés, certains établissements comme la cité scolaire I et J comptent sur les AED comme des interlocuteurs et interlocutrices plus proches des élèves en âge pour repérer les violences.

« Je vous dis c'est vraiment une histoire d'iceberg, on sait qu'il y a des histoires qui nous échappent forcément, mais c'est vrai qu'on a recruté une équipe de vie scolaire qui est très à l'écoute des gamins [...] positionnée comme adultes de confiance. Ils sont trois tous les jours à recevoir les confidences. »

CPE (femme), Cité scolaire I et J

Si les AED sont plus au fait des dernières pratiques sur les réseaux sociaux, et jouent un rôle central dans les établissements, elles et ils n'ont cependant la plupart du temps jamais reçu de formation pour accompagner les élèves.

Le sentiment d'impuissance des adultes est d'autant plus fort pour les (cyber)-violences sexistes et sexuelles qui touchent à l'intimité, un sujet déjà difficile, de leur point de vue, à aborder dans un cadre pédagogique (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2019). Le proviseur du lycée M témoigne de ses difficultés à recueillir des informations à ce sujet.

DES ÉLÈVES PAS TOUS PROCHES DES ADULTES DE L'ÉCOLE

Le choix de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice dépend des affinités et des antécédents des élèves. Shana qui a été déçue par la CPE de son collège préférerait s'adresser à d'autres personnes la prochaine fois.

« Franchement s'il m'arrive un truc aujourd'hui, j'irais pas voir la CPE je pense, car quand j'avais été la voir elle a dit qu'elle allait le punir et il s'est rien passé. Je pourrais plutôt faire confiance à certains profs. Y a aussi un surveillant qui est à l'écoute. »

Shana, 3^e, Collège K,
entretien individuel

Le choix de l'adulte de confiance est toutefois plus limité en pratique qu'en théorie. En effet, **très peu d'élèves disent ne pas connaître les personnels de la vie scolaire (6 %), mais beaucoup ne connaissent pas le personnel de direction (22 %), l'infirmier ou l'infirmière scolaire (40 %) ou l'assistant ou l'assistante sociale (71 %).** Thomas par exemple arrive en classe de terminale sans jamais avoir rencontré de psychologue de toute sa scolarité secondaire.

« Genre la psychologue, je sais pas si on en avait au collège, moi je crois pas en avoir eu... Et au lycée la psychologue elle est pas là tout le temps et apparemment c'est dur d'avoir un rendez-vous, il faudrait faciliter la prise de rendez-vous. »

Thomas, terminale, Lycée C,
entretien individuel

En outre, une certaine distance sociale peut-être ressentie par les élèves vis-à-vis des enseignantes et enseignants issus en grande partie des classes moyennes (Farges, 2017). Aubin regrette de ne pas pouvoir développer une proximité suffisante avec les adultes de l'établissement pour être en mesure de se confier, en se comparant à son amie qui a plus de facilité, grâce aux liens qu'elle a tissés depuis chez elle.

« Il faudrait établir un plus grand lien de confiance. J'avais un pote, sa voisine était la directrice de l'établissement, donc forcément y avait un plus gros lien avec elle, donc y avait plus de confiance et il pouvait parler de ces choses-là. Ici, on est plutôt bien avec les profs, mais ce ne sont pas forcément les personnes à qui je pense en premier, mais j'aimerais pouvoir leur parler de ça. »

Aubin, 3^e, Collège L, entretien individuel

Cette distance sociale cristallise parfois des incompréhensions voire des conflits de valeurs entre les équipes professionnelles et les publics de l'école autour de la question du genre. Cette distance était particulièrement palpable dans le discours des enseignantes et enseignants des établissements les plus modestes de l'échantillon, en banlieue et en établissements professionnels, dont on sait grâce aux données administratives du ministère de l'Éducation nationale qu'ils regroupent la part plus importante d'élèves issues et issus de classes populaires (Merle, 2012). Leur perception était plus souvent empreinte de stéréotypes selon lesquels leurs élèves seraient plus violentes et violents, sexistes, éloignées et éloignés de leurs propres valeurs que les élèves d'autres établissements. Pourtant, les données de cette étude révèlent que la violence est présente dans tous les établissements de l'échantillon, à des niveaux comparables. Dans le lycée professionnel N, les enseignantes et enseignants avancent que les élèves manifestent une réticence à l'égard des actions pour l'égalité de genre et des sexualités.

« Là le truc principal, j'ai abordé le 8 mars quand c'était la journée de la femme [...] le critère c'était : les femmes sont inférieures parce qu'elles sont moins fortes physiquement, c'est ça leur critère [...] après quand on gratte un peu le vernis, on arrive à leur faire faire une introspection sur ce qu'ils disent. »
Professeur de sécurité, Lycée N

Dans le collège K, situé dans une banlieue populaire, l'équipe enseignante a l'impression d'exercer dans un climat de violence permanent, imprégné de sexismes et de LGBTphobie. Les adultes LGBT+ ont un sentiment d'insécurité particulièrement développé.

« On a énormément de collègues LGBT+, mais aucun collègue n'est tout auprès des élèves. Les profs ne se sentent pas en sécurité pour que les élèves soient au courant, c'est dangereux pour eux. »
Professeure de français, Collège K

Les violences sexistes et LGBTphobes sont pourtant présentes à des degrés semblables dans tous les contextes scolaires sans exception. La distance sociale est un obstacle supplémentaire pour enclencher une réflexion commune entre élèves et adultes sur ces sujets. Toutefois, cette distance n'est pas insurmontable, certaines mesures éducatives peuvent contribuer à la réduire.

LE CLIMAT PROPICE À LA PAROLE

Les violences à l'école s'inscrivent dans des dynamiques relationnelles influencées par le climat social des espaces d'apprentissages, la politique de l'établissement et les caractéristiques de l'environnement (Bronfenbrenner, 1979). Le climat scolaire désigne l'expérience collective de vie et de travail des élèves, des parents et des professionnelles et professionnels de l'éducation au sein de l'école. Catherine Blaya et Jonathan Cohen (2016, p. 189-190) rappellent que les victimes et les agresseurs ou agresseuses ont une perception plus négative de ce climat que leurs camarades. Par ailleurs, dans les établissements où les règles ne sont pas claires et où les relations ne sont pas soutenantes, tant avec les adultes qu'avec les pairs, la probabilité de subir des (cyber)violences est plus élevée.

Selon Claire Beaumont (2016, p. 212), ce climat peut s'améliorer grâce à des politiques d'intervention axées sur le mieux-vivre ensemble, qui mettent en avant les normes sociales permettant de réguler la vie collective et définissent le bien-être des élèves comme une priorité. Plus le climat relationnel d'une école est positif, plus les comportements négatifs sont considérés comme inacceptables et incitent les élèves qui en témoignent à intervenir.

L'entretien de relations de qualité avec les adultes contribue au bien-être des élèves et les aide à retrouver leur place au sein de l'établissement en cas de violence. Ainsi Lina et Valentin sont reconnaissants du soutien reçu.

« L'année dernière, j'en avais parlé à ma prof de sport, j'avais pleuré vraiment j'en pouvais plus. Et après ça s'est un peu arrêté. On peut dire que maintenant c'est derrière moi, enfin. Ma prof de sport c'est vraiment quelqu'un d'incroyable. »

Lina, 1^{ère}, lycée N, entretien individuel

« Les surveillants sont adorables, c'est eux les premiers à m'avoir respecté et tout, ils sont hyper ouverts, c'est incroyable. L'infirmière aussi, elle est adorable, hyper sympa, hyper gentille avec moi et tout, et elle m'a aidé quand j'étais en seconde par rapport à ma transition. C'est un moment où je n'allais pas bien du tout et elle m'avait aidé à voir des psy et tout. »

Valentin, 1^{ère}, Lycée J,
entretien individuel

Les élèves, à l'instar de Malcolm, sont très en demande d'espaces pour parler des sujets qui les tracassent. Mais bien souvent, les adultes de l'établissement travaillent sur le mode de l'urgence pour finir le programme et pour gérer les violences. Elles et ils ont peu de temps à accorder à ces échanges.

« Il faut créer une relation de confiance, se parler mutuellement, et peut-être que les élèves ils pourraient plus parler aux adultes. Au collège, la prof de SVT elle est super, elle parle de ces sujets-là déjà. »

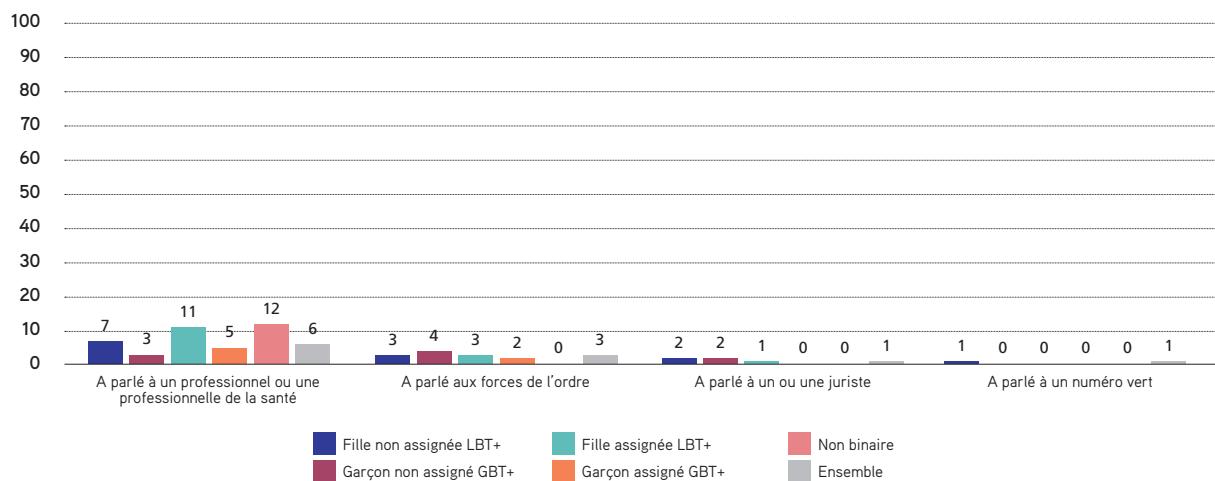
Malcolm, 4^e, Collège A,
entretien individuel

C'est pourquoi Christophe Marsollier (2021) propose de développer des **espaces de parole dédiés pour permettre aux élèves non seulement de poser des questions liées aux défis suscités par leur socialisation scolaire, mais aussi d'exprimer leurs émotions et de répondre à leurs besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, d'appartenance, de proximité relationnelle et d'expression de soi**. D'après cet inspecteur général de l'éducation, chaque élève devrait être considéré comme potentiellement vulnérable, de manière passagère ou durable, et l'école devrait offrir un cadre qui permette aux adultes de repérer et d'accompagner chaque élève (Marsollier, 2023).

Il est nécessaire que cet accompagnement soit mis en œuvre à l'école, car elle reste l'institution la plus accessible pour les adolescentes et adolescents. Il est en effet très rare que les jeunes victimes de violences s'adressent à des aides extérieures, comme aux forces de l'ordre (3 %), à des numéros verts (1 %) ou à des juristes (1 %) (graphique 27). On constate toutefois un recours faible, mais un peu plus important des filles non assignées LBT+ aux personnels de santé pour faire face aux violences (7 % contre 3 % des garçons), et qui est plus important chez les filles assignées LBT+ (11 % contre 5 % des garçons) et les personnes non-binaires (12 %).

PARTIE 3 / FAIRE FACE AUX (CYBER)VIOLENCES DE GENRE

Graphique 27 Élèves ayant parlé d'au moins une victimisation déclarée à d'autres professionnelles et professionnels selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)



Champ : 675 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant avoir parlé au moins une victimisation à quelqu'un.
Lecture : 1 % des filles non assignées LBT+ ont parlé d'au moins une des violences signalées dans le questionnaire à un numéro vert.

L'ÉCOLE FACE AUX VIOLENCES

Au total, seulement 84 victimes de violences (13 %) dans l'échantillon déclarent s'être adressées à des adultes de leur établissement. Ce nombre très faible limite la représentativité des pourcentages présentés par la suite.

Repérer et réagir face aux récits de (cyber)violences de genre

La plupart du temps, les (cyber)violences de genre restent inaudibles aux personnels scolaires, jusqu'à ce qu'ils explosent en classe ou dans les lieux de vie de l'établissement. C'est alors que les professionnelles et professionnels de l'éducation doivent reconnaître les (cyber)-violences de genre pour aider les élèves à le faire à leur tour. Cela implique que les professionnelles et professionnels soient en mesure de pouvoir les repérer et de les nommer. Lors de l'enquête, les élèves n'ont pas rapporté des interventions non sollicitées des adultes, c'est-à-dire par des adultes ayant pu repérer un changement de comportement ou une tension sans qu'un ou une élève ne leur en parle. Les professionnelles et professionnels des établissements participants ont également plutôt axé leurs réponses sur leur réaction face à des récits de (cyber)violences. Il est pourtant possible d'identifier des signaux, comme des brusques changements de comportements, qui peuvent indiquer que l'élève vit ou a vécu des (cyber)violences.

SEULEMENT
13%
des victimes
de violences

déclarent s'être adressées
à des adultes de leur
établissement

L'enquête a été menée au cours de l'année scolaire 2022-2023, alors que la généralisation du programme pHARe⁷⁷ au niveau national venait d'être initiée. Les professionnelles et professionnels rencontrés n'avaient pas encore reçu de formation à ce sujet : il se peut que depuis les réponses apportées aient évoluées vers une meilleure connaissance de ce dispositif.

77

Pour en savoir plus sur pHARe, le programme de lutte contre le harcèlement à l'école du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : www.education.gouv.fr/non-au-harclement/phare-un-programme-de-lutte-contre-le-harclement-l-ecole-323435

PRÉCISION

Le programme pHARe

Le programme de lutte contre le harcèlement à l'école (pHARe) est un plan global de prévention et de traitement des situations de harcèlement. Sa mise en œuvre est obligatoire dans les écoles élémentaires, collèges et lycées publics depuis la rentrée 2023.

Ce programme comprend :

- / des actions de formation de l'ensemble des personnels, des équipes ressources (au moins cinq personnels par circonscription et par établissement), des responsables académiques et départementaux ;
- / des actions de formation des élèves (élèves ambassadeurs et ensemble des élèves) ;
- / la mise en place d'une politique de prévention et du protocole national de détection et de prise en charge des situations de harcèlement.

pHARe a notamment permis de renforcer la prévention grâce à trois temps forts inscrits à l'agenda scolaire : la journée nationale de lutte contre le harcèlement, le prix Non au harcèlement et le *Safer Internet Day*. Le programme est adossé à une plateforme numérique du même nom, accessible à tous les personnels de l'Éducation nationale, qui intègre des ressources pédagogiques et de formation pour l'ensemble de la communauté éducative.

Toutes les actions menées par les écoles et les établissements donnent lieu à l'obtention d'un label pHARe, qui se décline en trois niveaux : engagement (niveau 1), approfondissement (niveau 2), expertise (niveau 3).

Pour l'année scolaire 2023-2024 :

- / 97 % des écoles, collèges et lycées publics ont constitué une équipe ressource de cinq personnels au minimum formés à la détection et au traitement des situations ;
- / 67 000 élèves de collège et de lycée se sont portées et portés volontaires pour être ambassadeurs et ambassadrices de la lutte contre le harcèlement dans leur établissement ;
- / 157 000 élèves ont participé au prix Non au harcèlement qui est l'un des temps forts de la prévention ;
- / Près de 5 millions d'élèves ont participé à la journée nationale de lutte contre le harcèlement au moins de novembre. Deux heures de classe ont été banalisées à cette occasion afin de faire passer à tous les élèves du CE2 à la terminale un questionnaire d'auto-évaluation permettant aux écoles et établissements de mesurer l'ampleur du phénomène de harcèlement.

Quand une (cyber)violence est rapportée aux enseignantes et enseignants, **leur habitude est de s'en référer au ou à la CPE ou à la direction, qui appliquent un protocole plus ou moins conforme à celui proposé par le programme pHARe**, qui lui-même s'inspire des protocoles classiques de prise en charge de violences. Il consiste en une série d'entretiens afin de déterminer les mesures adaptées comme les sanctions ou les postvention (l'ensemble des mesures déployées pour prendre en charge les personnes exposées au suicide d'une personne de leur entourage), et d'entretiens de suivi avec la victime, l'accusé ou l'accusée, les parents et éventuellement les témoins. La procédure décrite par le CPE du collège A est relativement lourde et fait intervenir de nombreux interlocuteurs et interlocutrices.

« On recueille un max d'informations, on essaie de voir tous les protagonistes quand ils sont dans le collège, on convoque les parents, en fonction de la gravité on suit ça avec la direction, on met des sanctions, on fait de la prévention en classe, on intervient sur le groupe, des fois ça part au commissariat, quand c'est beaucoup trop grave. »

CPE (homme), Collège A

La CPE du lycée D indique qu'elle est aussi en charge d'interpréter la situation de la victime pour la réorienter vers les professionnelles et professionnels les plus à même de répondre à ses besoins.

« Le protocole, c'est qu'on va déjà entendre les victimes. On va leur demander de faire un écrit. Ensuite, on pourra les orienter vers l'assistante sociale par exemple. Après le seul truc qui peut être délicat, c'est "Il ne faut pas que mes parents soient au courant". Et après c'est encore un travail en équipe, mais [...] vu qu'il y a une bonne entente entre les CPE, l'assistante sociale et la direction, on arrive vraiment à traiter au mieux les situations. Après quand ça relève du pénal, ce sont les services de justice qui prennent le relai. »

CPE (femme), Lycée D

Toutes les victimes ne parviennent pas nécessairement à échanger directement avec la ou le CPE. Les AED et les enseignantes et enseignants sont souvent des intermédiaires supplémentaires, avant de s'entretenir avec la ou le CPE, la direction et éventuellement le personnel médico-social. **La répétition des témoignages peut susciter chez les victimes la reviviscence des violences vécues, en se les remémorant et les mettant en mots face à de multiples personnes qui « se renvoient la balle ».** L'infirmière du collège B regrette que les victimes soient déjà « essorées » au moment d'arriver dans son bureau et considèrent que ces étapes sont plutôt dissuasives.

« On voit les élèves s'ils viennent à nous, mais souvent on les envoie vers nous beaucoup trop tard. Quand cette transmission est faite, l'enfant a été essoré dans trois bureaux, il arrive chez nous et il a plus envie de parler. Il fait face à des personnes qui ne sont pas formées pour accueillir sa parole. »

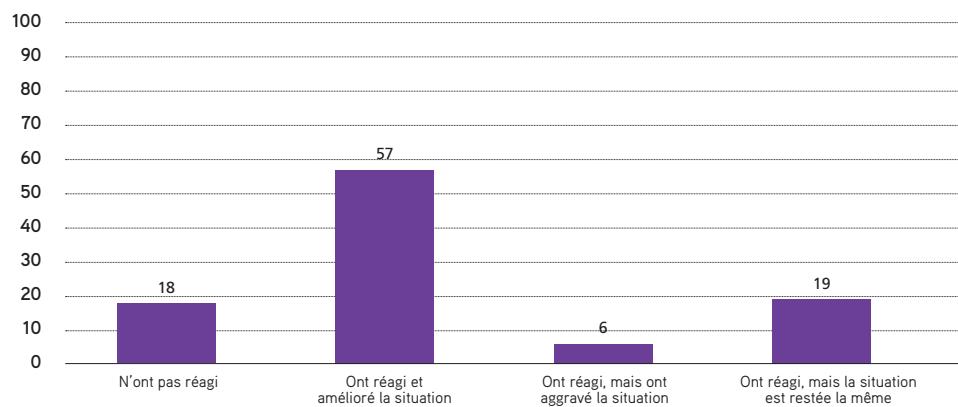
Infirmière, Collège B

Ces étapes sont d'autant plus difficiles à franchir que les expressions « violences scolaire » ou « harcèlement » sont galvaudées. Leur succès est en effet une source de mystification, alerte Pierre Merle (2007), et de réduction de la complexité des problèmes de terrain à un vocable normatif qui restreint la capacité d'écoute et de compréhension. Les professionnelles et professionnels de l'éducation se retrouvent à faire preuve de méfiance quand des élèves se confient à elles et eux, à l'instar de la professeure d'histoire-géographie du collège A.

Dans 57 % des cas, les élèves qui ont cherché de l'aide auprès d'un ou une adulte de l'établissement ont trouvé que leur réaction avait amélioré la situation (graphique 28). **Mais dans 18 % des cas, les adultes n'ont pas réagi, et dans 19 % des cas, leur réaction n'a pas amélioré la situation.**

« C'est très dur ce que je vais dire, mais moi les élèves qui viennent me voir en me disant qu'ils se font harceler, c'est pas que je vais pas les croire, mais je vais d'abord les questionner, savoir ce qu'ils ressentent, pourquoi ils s'imaginent ça. »
Professeure d'histoire-géographie, collège A

Graphique 28 Réaction des adultes de l'établissement (%)



Champ : 84 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant avoir parlé au moins une victimisation à un ou une adulte de l'établissement.

Lecture : parmi les élèves qui ont parlé d'au moins une victimisation à un ou une adulte de l'établissement, 18 % ont été confrontées et confrontés à une absence de réaction.

Quand les adultes ne réagissent pas, les élèves cessent de croire que l'établissement scolaire est un espace protecteur et rassurant. La victime, comme les pairs qui constatent cette inaction, peuvent perdre durablement leur confiance envers les adultes qui y travaillent. L'inaction entretient la croyance que les (cyber)violences de genre sont banales, voire normales, ce qui favorise la reproduction de ces violences et le maintien de la culture du viol. Dans le cadre des entretiens conduits, Joseph a par exemple l'impression que la réputation du lycée J vaut plus que la sécurité des filles aux yeux du proviseur, qui accorde, selon les dires, par défaut du crédit à l'accusé sans mener de véritable enquête.

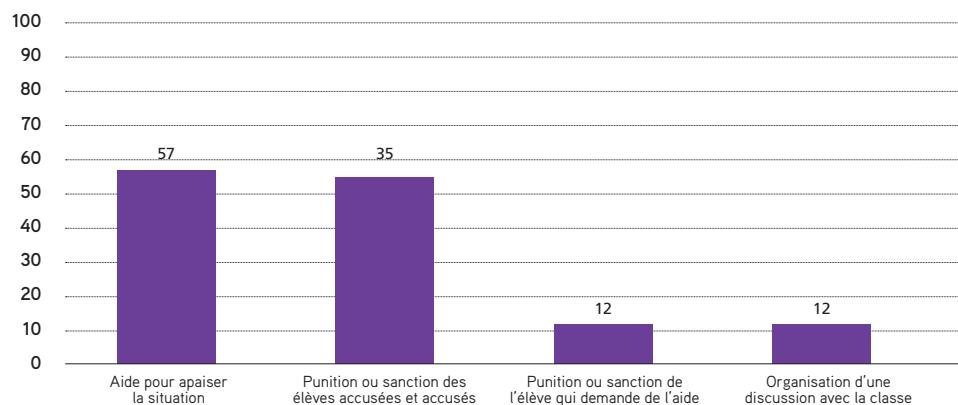
L'inaction est d'autant plus vécue comme une trahison que les adultes recourent aux fausses réassurances « Ça va aller » et aux fausses promesses. Lina déplore que les mots des adultes de l'établissement ne soient pas assez souvent suivis d'actions concrètes dans le lycée N.

« Ils font pas assez, ils disent "Si ça se reproduit venez nous voir et tout", mais ils font rien, ils mettent juste une pression. Ils ont tellement peur pour leur établissement. Genre "Portez pas plainte pour pas que leur établissement ait un problème". Mais il y a tellement des gens qui se suicident pour ça. »
Lina, 1^{ère}, Lycée N, entretien individuel

« Cette année en plus, j'ai déjà entendu des choses par exemple sur du harcèlement sur Internet entre une fille et un garçon. Le garçon a harcelé une fille, et il a juste à nier 100 % des faits et ça passe, même s'il y a des preuves et tout ça. Ou même ils veulent étouffer les affaires, ils veulent pas de problèmes donc ils cachent. [...] Déjà, on m'a expliqué qu'il [le proviseur] a ramené la fille et le garçon devant lui, il a montré les screens au garçon et le garçon a dit que c'était faux, problème réglé. Vraiment ils en ont rien à foutre. [...] Même les profs peuvent rien faire et ça les mettrait mal à l'aise. »
Joseph, terminale, Lycée J, entretien individuel

L'absence de réaction ou les réactions molles visant parfois à ne « pas faire de vagues » donnent l'impression aux élèves qu'on ne les écouterai ou comprendrai pas, et les dissuadent d'aller chercher de l'aide. Cela contribue à maintenir l'impunité des agresseurs et agresseuses et constitue une mise en danger des victimes (Salmona, 2022, p. 275-276). Les professionnelles et professionnels s'organisent pour répondre du mieux possible à ces situations, mais ne sont pas toujours suffisamment outillés.

Graphique 29 Type de réaction des adultes de l'établissement (%), choix multiple



Champ : 69 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant avoir parlé au moins une victimisation à un ou une adulte de l'établissement qui a réagi.

*Lecture : parmi les élèves qui ont parlé d'au moins une victimisation à un ou une adulte de l'établissement qui a réagi,
57 % ont été aidées et aidés pour apaiser la situation.*

Les familles sont presque systématiquement prévenues en cas de (cyber)-violences, mais il arrive que leur implication complique la situation. Dans le collège L par exemple, une fille de troisième a ainsi d'abord été réprimandée par ses parents pour le « piratage » du compte Snapchat et de la diffusion de photos d'elle dénudée. Un jour, la fille est sortie de cours en prétextant ne pas aller bien, la professeure l'a donc envoyée voir la CPE, qui l'a elle-même envoyée voir l'infirmière. Cette dernière, ayant toutes les informations en main, a fait appel à la direction qui a convoqué les parents. Le premier réflexe du père de cette fille a été de la culpabiliser et de lui dire que c'était sa faute. La principale a alors pris sa défense en expliquant aux parents que la fille était la victime et qu'elle n'avait pas à se culpabiliser. Les parents ont alors accepté d'accompagner leur fille pour déposer une main courante.

Les adultes de l'établissement ne parviennent toutefois pas toujours à se faire entendre par la famille. L'expérience vécue par la copine d'Aïsha, une élève de cinquième qui a réalisé une vidéo intime sous la menace, ensuite partagée dans tout le collège, illustre la potentielle double sanction et des violences supplémentaires subies par les élèves au sein de leur famille.

« Ils ont appelé sa mère, ils ont montré la vidéo, sa mère quand elle a vu la vidéo elle a frappé sa fille le soir [...]. Elle lui a dit "Moi je savais pas que t'étais comme ça", donc elle lui fait plus confiance. Là elle a pas le droit de sortir [...]. C'est super grave pour elle. »
Aïsha, 6^e, collège A, entretien individuel

Signaler et protéger au sein de l'établissement

La majorité des enseignantes et enseignants des établissements de l'échantillon ne connaissent pas le protocole standard pour gérer les violences et s'en réfèrent aux CPE. En entretien, elles et ils n'ont pas évoqué les procédures de signalement auprès du ou de la procureure de la République, ou des services de l'aide sociale à l'enfance, pour les enfants en danger⁷⁸. Pourtant, l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale suspectant une mise en danger ou un risque a le devoir d'adresser par écrit une information préoccupante (IP) à la cellule de recueil des informations préoccupantes (CRIP) du département, après réflexion concertée au sein de l'établissement, notamment le personnel médico-social, ou au 119 « Allô enfance en danger⁷⁹ ». La transmission doit avoir lieu en cas de doute pour la santé, la sécurité, la moralité, ou quand les conditions de l'éducation, du développement physique, affectif, intellectuel et social de l'enfant risquent d'être gravement compromis (article L226-2-1 du Code de l'action sociale et des familles). Si la situation le justifie, en cas d'urgence les personnels doivent aviser directement la ou le procureur de la République (article L226-4 du Code l'action sociale et des familles).

Quand les (cyber)violences sont graves, il revient également aux cheffes et chefs d'établissements de les signaler aux services départementaux de l'Éducation nationale avec l'application Faits établissements⁸⁰, notamment quand il s'agit d'atteinte à la personne (violences physiques, verbales, sexuelles, cyberviolences, harcèlement, usage d'arme). Le niveau de gravité doit être précisé (1 : préoccupant ne nécessitant pas de transmission ; 2 : grave ; 3 : extrême gravité), ainsi que les réponses qui ont été apportées (signalement, plainte, sanctions, etc.). Par exemple, le harcèlement est un délit (considéré comme un fait de niveau

2) qui doit aussi être signalé au ou à la procureure de la République (article 40 du Code de la procédure pénale), dès lors qu'il est grave et persiste. Sur l'application, elles et ils peuvent demander qu'on les recontacte pour bénéficier d'un accompagnement. La référente ou le référent départemental sur le harcèlement peut aider l'établissement à identifier et mobiliser les structures ou ressources présentes sur le territoire, comme les équipes mixtes d'intervention ou des associations spécialisées.

Une fois la procédure disciplinaire engagée au sein de l'établissement⁸¹, la cheffe ou le chef d'établissement a la possibilité, quand elle ou il estime que la victime est en danger, d'interdire l'accès de l'élève accusé ou accusée à l'établissement, à titre conservatoire. Cette interdiction dure au minimum deux jours ouvrables correspondant au délai accordé à l'élève pour présenter sa défense (art. R421-10-1 du Code de l'éducation) et vaut jusqu'à la comparution de l'élève en conseil de discipline. Il s'agit d'une mesure temporaire et exceptionnelle qui n'est pas considérée comme une sanction, mais plutôt comme une précaution nécessaire pour garantir la sécurité et le fonctionnement de l'établissement. Le changement d'établissement de l'agresseur ou de l'agresseuse, à l'issue de la procédure disciplinaire, est une réponse recommandée dans les protocoles officiels, notamment du programme pHARe, « *en cas de risque caractérisé pour la sécurité et la santé des autres élèves* »⁸².

Pour les élèves victimes, une prise en charge pluridisciplinaire et sur le long terme au sein de l'établissement est recommandée dans le programme pHARe, mais les professionnelles et professionnels font état du manque de temps et de formation des équipes enseignantes et de vie scolaire, et du manque de temps (et parfois simplement de présence en établissement) du personnel médico-social.

78

Enfants en danger : comment les repérer ? Que faire ? (s. d.). Éduscol, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.fr/1013/enfants-en-danger-comment-les-reperer-que-faire>

79

119 : Allô enfance en danger. (s. d.). <https://www.allo119.gouv.fr/>

80

Éduscol, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (s. d.). Instaurer un climat scolaire serein : application Faits Établissement. <https://eduscol.education.fr/document/20644/download>

81

Éduscol, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (s. d.). Ressource sur les sanctions disciplinaires : autorités disciplinaires Fiche n°13 : le chef d'établissement. <https://eduscol.education.fr/document/31075/download>

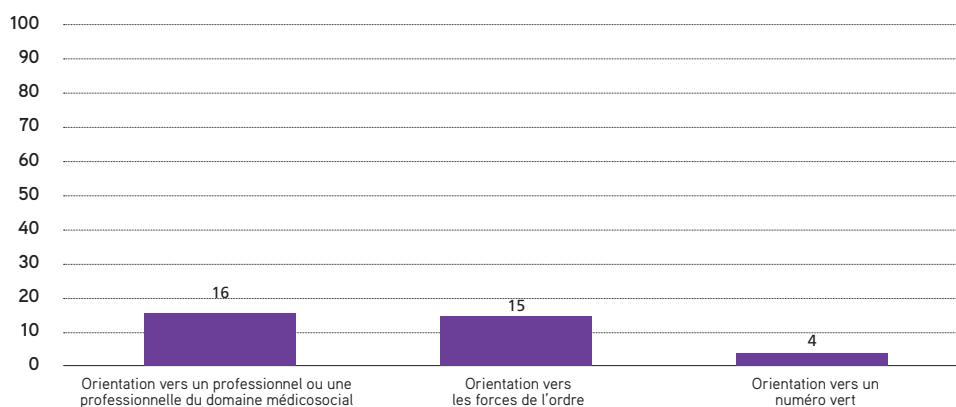
82

Éduscol, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (s. d.). Lutter contre le harcèlement entre élèves. <https://eduscol.education.fr/974/lutter-contre-le-harcelement-entre-eleves>

Orienter vers une prise en charge médicosociale et/ou judiciaire

À la suite des (cyber)violences, les adultes des établissements scolaires orientent parfois les victimes vers des personnes ou des structures à l'extérieur de l'Éducation nationale.

Graphique 30 Orientation proposée par les adultes de l'établissement (%), choix multiple



Champ : 69 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics déclarant avoir parlé au moins une victimisation à un ou une adulte de l'établissement qui a réagi.

Lecture : parmi les élèves qui ont parlé d'au moins une victimisation à un ou une adulte de l'établissement qui a réagi, 15 % ont été orientées ou orientées vers les forces de l'ordre.

Parmi les 69 élèves qui ont alerté un ou une professionnelle ayant réagi, seulement 16 % ont été orientées et orientés vers des personnels médico-sociaux (graphique 30).

Pourtant, dans le cas spécifique des (cyber)violences sexuelles, la CIVISE indique qu'il est nécessaire de les réparer par le soin, pour atténuer les psychotraumatismes graves qui affectent les jeunes victimes dans leur développement et leur vie adulte (Durand, 2023, p. 671-672). Elle constate toutefois

que l'offre de soins spécialisés est actuellement insuffisante et difficile d'accès. Ce constat est partagé par les personnels médico-sociaux des établissements de la grande couronne francilienne participant à l'étude, qui ont particulièrement du mal à trouver des structures vers lesquelles orienter les élèves. Plusieurs difficultés sont rencontrées : ces dernières sont géographiquement très éloignées, les professionnelles et professionnels ne sont pas forcément spécialistes, les délais d'attente sont longs et les soins coûteux.

La plupart du temps, en cas de violences sexuelles ou perpétrées dans l'espace numérique, les CPE expliquent qu'elles et ils conseillent aux parents de s'adresser aux forces de l'ordre. **Parmi les 69 victimes qui se sont adressées à des adultes de l'établissement ayant réagi, 15 % ont été orientées vers la police ou la gendarmerie** (graphique 30). La réorientation des victimes ne dispense toutefois pas l'établissement de mettre en œuvre une procédure disciplinaire en cas de harcèlement et de cyberharcèlement (article R421-10 du Code de l'éducation).

Les procédures pénales et disciplinaires sont distinctes et indépendantes. Ainsi, des mesures conservatoires ou une sanction disciplinaire peuvent être imposées, y compris dans les cas où les faits sont également passibles de poursuites pénales. La décision d'un conseil de discipline ne porte pas atteinte à la présomption d'innocence, et l'administration peut engager une procédure disciplinaire indépendamment de la décision du ou de la procureure de la République. Cependant, l'action disciplinaire peut être suspendue jusqu'à la décision de la juridiction pénale si et seulement si : 1) les poursuites pénales sont effectives (enquête en cours, auditions, etc.) et 2) il existe une contestation sérieuse sur la matérialité des faits ou leur imputation à l'élève mis en cause. Le Conseil d'État précise que bien que la qualification juridique du juge pénal ne lie pas l'administration, les faits établis par le juge s'imposent à elle. Enfin, même en cas de suspension de la procédure disciplinaire, des mesures d'accompagnement scolaire doivent être mises en place pour l'élève en question.

Par ailleurs, le dépôt de plainte n'est pas une décision et une démarche faciles. Dans le cadre des entretiens, l'exemple a été donné des élèves qui avaient organisé un lynchage contre Lilirose devant son domicile. Sa mère lui ayant dit de porter plainte, elle s'est sentie mal à l'aise de donner les noms de ses agresseurs et agresseuses à la police.

« Et à 17h, je reçois un message bizarre d'une amie à moi qui me dit : "Lilirose ça va ?" Je lui réponds : "Oui pourquoi ?", "Parce qu'il y a 30-40 personnes qui te cherchent jusqu'en bas de chez toi dans toute la ville". Je fonds en larme, je fais quoi, je fais quoi ? Une personne que je connaissais depuis la maternelle a fait fuiter mon adresse, du coup ils sont arrivés en bas de chez moi. Et en fait je montre les messages à ma mère et [...] elle m'a dit "Commissariat tout de suite". [...] J'ai porté plainte et en fait je me sentais mal de porter plainte contre des personnes, donc on m'a demandé de donner des noms et je voulais pas, donc j'ai donné quoi... deux noms. [...] Ça s'est un peu calmé, mais du coup à chaque fois qu'il y avait une embrouille avec moi ça disait : "Ouais nan, mais arrête elle va porter plainte". »

Lilirose, 2^{nde}, Lycée N, entretien individuel

Cette initiative est devenue par la suite un sujet de moquerie à son encontre. Des années plus tard, au lycée, elle est toujours angoissée à l'idée de croiser ces personnes. Finalement, le recours à la police n'a pas permis de régler totalement ou durablement son problème.

Responsabiliser

Les (cyber)violences sexistes et LGBT-phobes sont des (cyber)violences particulières qui alimentent un système de domination sociale, des hommes sur les femmes, des personnes cisgenres sur les personnes transgenres et des personnes hétérosexuelles sur les autres. Elles entretiennent un conflit (Rui, 2022), un antagonisme entre les identités de genre et sexuelles à l'échelle de la société et alimentent les (cyber)violences de genre. **Par conséquent, si résoudre des cas individuels s'avère nécessaire, ce n'est pas suffisant pour infléchir la tendance structurelle et sociétale. Les actes violents doivent être nommés et qualifiés, pour dénoncer les stéréotypes et les normes qui les banalisent. Pour déconstruire la logique**

de domination, les professionnelles et professionnels doivent être outillés pour expliquer aux élèves comment ces normes et stéréotypes fondent et alimentent les (cyber)violences de genre. Les (cyber)violences de genre les plus courantes, comme les insultes ou les mimes sexuels, ne doivent pas faire exception pour rompre le continuum, le terreau des violences sexistes et sexuelles, et condamner la culture du viol, c'est-à-dire l'ensemble des comportements qui banalisent, excusent, justifient les agressions sexuelles, ou les font passer pour des plaisanteries. En effet, **la tolérance aux (cyber)violences hétérocissexistes quotidiennes instaure un climat favorable au passage à l'acte de l'agresseur ou de l'agresseuse, notamment parce qu'elle contribue à tenir la victime pour responsable des violences qu'elle subit.**

Les réponses mises en œuvre au sein de l'établissement scolaire peuvent être variées et doivent s'adapter à l'âge des élèves, au type de violence, à leur niveau d'intensité et de gravité.

Les punitions et les sanctions contre les agresseurs et agresseuses ont été mises en place dans 35 % des cas. Bien qu'une réponse forte de l'institution à une situation de violences soit importante, si la punition n'est pas assortie d'un travail de fond sur les stéréotypes de genre qui sont au fondement des (cyber)violences de genre, elle peut non seulement ne pas être une solution efficiente, mais aussi reproduire les normes stéréotypées.

Dans sa thèse de doctorat, Sylvie Ayral démontre que les punitions « *fabriquent les garçons* » : au lieu de corriger les comportements déviants, ces punitions ont tendance à renforcer une masculinité stéréotypée. Les garçons sont encouragés à défier l'autorité et à faire la démonstration de leur virilité et de leur force, pour récolter l'approbation du groupe via les punitions.

En outre, les punitions focalisent l'attention sur ses manifestations les plus visibles, en particulier les (cyber)violences physiques et verbales, dont les garçons sont aussi les premières victimes, et font peu cas des (cyber)violences sexuelles et psychologiques subies par les filles en premier lieu. Ce qui expliquerait que dans le cas des (cyber)violences subies par les filles, les garçons soient moins punis bien que majoritairement agresseurs.

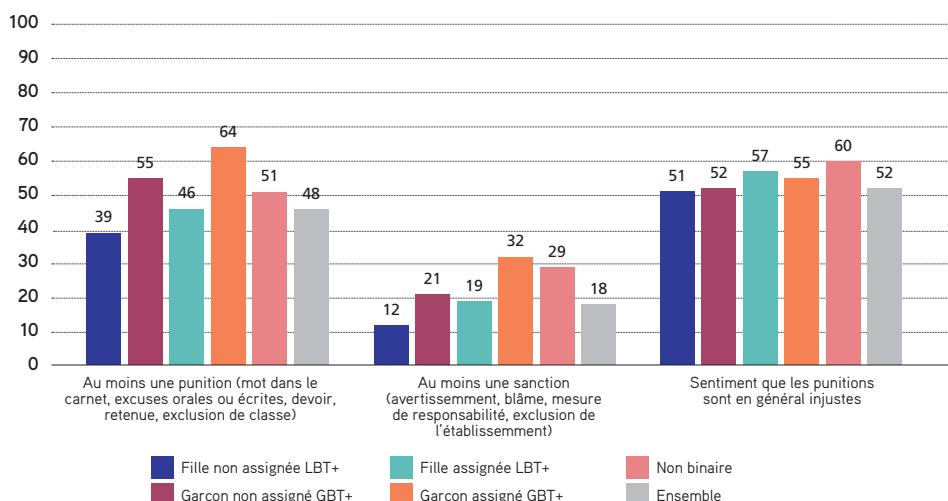
Le graphique 31 confirme que **la part des garçons non assignés GBT+ qui ont été punis au moins une fois est plus élevée que les filles non assignées LBT+ (55 % contre 39 %) et il en va de même pour les sanctions (21 % contre 12 %).** Les personnes assignées LGBT+ sont encore plus souvent concernées, en particulier les garçons assignés GBT+, à la fois pour les punitions (64 % contre 46 % des filles assignées LBT+) et pour les sanctions (32 % contre 19 %). Plus de la moitié des élèves ont le sentiment que les punitions sont injustes (52 %), c'est particulièrement le cas pour les personnes non-binaires (60 %) et les personnes assignées LGBT+ (57 % des filles et 55 % des garçons), d'autant plus si des personnes ont été amenées à **se défendre par elles-mêmes et eux-mêmes des violences qu'elles subissent.**

Si les punitions ne sont pas accompagnées d'un travail de fond, elles ne mènent pas forcément à un changement de comportement, et peuvent même susciter de nouvelles (cyber)violences. Dans ce cas, l'échec est double, car la « leçon » n'est pas apprise et la victime n'est pas mise en sécurité. C'est ce qui est arrivé à Valentin après que les filles qui se moquaient de sa transidentité sur le groupe de classe ont été punies.

« Les filles se sont faites engueuler et tout, elles ont eu des problèmes avec ça. Mais du coup ça a empiré parce que ça s'est répandu dans la classe et tout le monde a su qu'elles avaient fait ça. Après, elles étaient hyper désagréables avec moi, elles s'en prenaient à moi régulièrement. Ce qui m'a vraiment touché, on va dire que ce n'était pas pour moi, mais qu'à cause de moi elles s'en sont prises à mes amis. C'était un moment dur à passer. »

Valentin, 1^{ère}, Lycée J, entretien individuel

Graphique 31 Expérience des mesures correctives selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)



Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 39 % des filles non assignées LBT+ ont reçu au moins une punition.

D'autres stratégies pour responsabiliser les élèves face aux conséquences de leurs actes doivent être également appliquées.

Lorsque les actes violents sont d'un niveau de gravité modéré, par exemple pour certaines (cyber)violences relationnelles ou verbales, le début d'un travail de responsabilisation par un dialogue avec les élèves sur les causes des violences peut être une première étape. Selon les résultats de l'étude, dans 57 % des cas, les adultes ont pris des mesures pour apaiser la situation (graphique 29).

Formée à des techniques de communication non violente, la CPE du lycée C interroge collectivement les élèves en conflit sur leurs émotions dans un cadre respectueux. Elle parvient ainsi à susciter de l'empathie, voire à provoquer un pardon, pouvant mettre fin au cycle de (cyber)violences.

« J'essaie de demander aux élèves d'avoir conscience de leurs besoins, de leurs ressentis [...] "Pourquoi tu es en colère, qu'est-ce que tu as ressenti ?" Et souvent on découvre des choses qui n'ont rien à voir avec le conflit directement. Et de faire ça en groupe avec la personne avec qui ils sont en conflit ça fonctionne parce que l'autre voit que la personne n'est pas bien [...] il y a quand même une sorte de respect, de pardon qui se met en place. »

CPE (femme), Lycée C

un effet positif. Cette méthode encourage les agresseurs ou agresseuses à réfléchir à leurs actions et à trouver des solutions pour reconnaître et réparer le mal causé, tout en offrant un soutien continu à la victime pour assurer une amélioration durable de sa situation. **Cette méthode de groupe peut néanmoins inhiber l'expression des victimes et ne pas forcément permettre la prise de recul nécessaire pour replacer les (cyber)violences de genre dans la société hétérocissexiste.**

Il est nécessaire, dans le cas des (cyber)-violences de genre, de les qualifier explicitement, de faire un rappel de l'interdit de ces actes et de la replacer dans le contexte de la déconstruction des stéréotypes sexistes et LGBTphobes. **Si elle peut permettre d'engager un dialogue avec les élèves, la méthode de préoccupation partagée ne peut pas être appliquée comme réponse à toutes les (cyber)violences sexistes et sexuelles.**

La CIIVISE alerte notamment sur la tendance du système judiciaire à utiliser des techniques de médiation en réponse aux violences sexuelles sur les mineures et mineurs (Durand, 2023, p. 479-489). Les constats de cette commission peuvent alimenter les réflexions sur la prise en charge des violences sexistes et sexuelles en milieu scolaire. Premièrement, les violences sexuelles, ainsi que d'autres formes de violences, notamment celles qui s'inscrivent dans la durée, instaurent une relation asymétrique marquée par un abus de pouvoir, que le processus de médiation ne peut pas rectifier simplement en mettant les deux parties sur un pied d'égalité. Ce sont des délits, pour les agressions, ou des crimes, pour les viols, qu'il est impératif de reconnaître, de nommer et de condamner

Pour lutter contre le harcèlement, qui est une forme répétée de (cyber)violences, **le programme pHARE, présenté précédemment, propose de former les professionnelles et professionnels de l'éducation avec la méthode de la préoccupation partagée.** Importée de Suède par Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2018), cette approche s'inspire de la méthode non blâmante d'Anatol Pikas (1975) et vise à engager à la fois les victimes et les agresseurs ou agresseuses, de manière indépendante, dans le processus de résolution de problèmes. Elle fonctionne en trois étapes : 1) un entretien avec la victime seule, où elle exprime librement son malaise et ses expériences, reçoit soutien et réconfort, et désigne les responsables des violences ; 2) une rencontre avec les personnes présumées responsables de l'agression sans la victime, dans laquelle l'éducateur ou l'éducatrice évite de les blâmer, exprime sa préoccupation pour la victime et, si les élèves reconnaissent la difficulté de la situation, leur demande ce qu'elles ou ils pourraient faire pour améliorer les choses ; 3) un entretien de suivi pour vérifier séparément auprès de la victime et des agresseurs ou agresseuses si les suggestions proposées ont été mises en œuvre et ont eu

en rappelant le cadre légal pour mettre fin à l'impunité et endiguer la culture du viol. Deuxièmement, les violences sexuelles vécues par des mineures et mineurs engendrent des traumatismes psychologiques lourds et persistants, que la rencontre avec l'agresseur ou l'agresseuse ne fera qu'intensifier, risquant de raviver des douleurs profondément ancrées plutôt que d'apporter une quelconque forme de guérison. Troisièmement, la justice restaurative pourrait exercer une pression sur la victime pour pardonner ou comprendre son agresseur ou agresseuse. Elle ajoute de la violence à la violence, aggravant le traumatisme de la victime, la poussant à une forme de réconciliation qui n'est ni nécessaire ni souhaitable pour son processus de guérison. Pour la CIIVISE, il s'agit d'un processus de « *dénial* » des (cyber)violences sexuelles, qui consiste à renverser les rôles, faisant porter la culpabilité aux victimes qui n'auraient pas d'empathie pour l'agresseur ou agresseuse (*ibid.* p. 425).

Au sein de l'établissement, en plus des méthodes de dialogue, de punitions et des sanctions ou de changement d'établissement, il existe également la possibilité de mettre en place des mesures de responsabilisation.⁸³ Elles consistent à faire participer, en dehors des heures d'enseignement, à des activités de solidarité, par exemple au sein d'une association, sous la responsabilité de la direction de l'établissement qui veille à ce que les tâches soient réalisées en conformité avec les objectifs éducatifs. Cependant, pour être efficace contre les (cyber)violences de genre, les mesures de responsabilisation doivent être accompagnées d'un travail de fond de déconstruction des stéréotypes sexistes et LGBTphobes. Ce travail de fond est ainsi nécessaire quel que soit le type de mesures prises par l'établisse-

ment pour responsabiliser les personnes qui ont commis des (cyber)violences, pour prévenir la récidive et éradiquer efficacement les (cyber)violences sexistes et sexuelles.

83

Éduscol, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023). *Les mesures de responsabilisation dans les établissements du second degré*. <https://eduscol.education.fr/document/31027/download>

UNE PRÉVENTION À CONSTRUIRE

Si les élèves identifient de nombreux besoins d'« éducation à » pour prévenir et faire face aux (cyber)violences, la focalisation des adultes sur les écrans les empêche de prendre la pleine mesure des dimensions sexistes et LGBTphobes des violences, dans un contexte où les ressources pour la mise en œuvre d'actions de prévention efficaces sont très limitées.

Les besoins des élèves

Les besoins en matière de prévention exprimés par les élèves diffèrent en fonction de leur identité de genre et de leur assignation ou non aux identités LGBT+. Le tableau 25 montre que les garçons non assignés GBT+ sont les plus nombreux à considérer qu'ils n'ont pas besoin d'informations spécifiques pour faire face aux violences (42 % contre 38 % des filles non assignées LBT+). **Les filles non assignées LBT+ seraient plus particulièrement intéressées par des séances sur la gestion des émotions** (27 % contre 12 % des garçons non assignés GBT+) **et des conflits** (17 % contre 9 %), **le genre et l'égalité filles-garçons** (17 % contre 6 %) **ainsi que les violences sexistes et sexuelles** (16 % contre 6 %).

Les personnes assignées LGBT+ expriment davantage de besoins. **Ce sont plus particulièrement les filles assignées LBT+ qui aimeraient en savoir davantage sur la gestion des émotions** (36 % contre 19 % des garçons assignés GBT+), **les violences sexistes et sexuelles** (26 % contre 12 %), **les personnes lesbiennes, gaies et bies** (23 % contre 14 %) **ainsi que sur le genre et l'égalité filles-garçons** (22 % contre 14 %).

Globalement, ce sont les compétences psychosociales de gestion des émotions (20 %) et des conflits (14 %) que les élèves identifient comme premier besoin. Elles et ils demandent également de l'éducation à la vie sexuelle et affective (13 %), de l'information sur les violences sexistes et sexuelles (12 %) ainsi que sur le genre et l'égalité filles-garçons (12 %).

Tableau 25 Besoins complémentaires d'information selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%), choix multiple

	Fille non assignée LBT+	Garçon non assigné GBT+	Fille assignée LBT+	Garçon assigné GBT+	Non-binaire	Ensemble
Gestion des émotions	27	12	36	19	13	20
Gestion des conflits	17	9	20	17	12	14
Vie sexuelle et affective	14	9	25	19	9	13
Violences sexistes et sexuelles	16	6	26	12	12	12
Harcèlement	14	9	15	14	21	12
Genre et égalité entre les filles et les garçons	17	6	22	14	10	12
Autres formes de violences	14	9	15	12	6	12
Sécurité sur Internet	14	10	11	13	13	12
Cyberviolences	11	7	13	13	11	10
Personnes trans et intersexes	10	5	20	15	18	9
Personnes lesbiennes, gaies et bies	10	5	23	14	11	9
Pas besoin de plus d'information	38	42	30	30	36	39

Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 27 % des filles non assignées LBT+ aurait besoin de plus d'information sur la gestion des émotions.

Des écrans contre la conscience de genre

Les troubles liés aux (cyber)violences sont souvent soit interprétés comme des problèmes de personnalités inhérents à l'enfant, soit rationalisés en les imputant aux nouvelles technologies (Salmona, 2022, p.143). Dans les établissements scolaires de l'échantillon, de nombreux adultes attribuent les problèmes de violence aux outils numériques, et ce particulièrement au lycée où les élèves ont le droit d'utiliser leur smartphone.

« On passe dans les couloirs, on les voit en train de se filmer, de faire des danses TikTok, ils sont en train de filmer leurs camarades, etc. Je dirais que ça prend 95 % de leur temps scolaire. »
AED (femme), Lycée C

« Il n'y a plus de limites, ils se prennent en photo et se les envoient. On a eu le cas d'un élève, qui arrive à côté d'une salle de cours et filme ses camarades comme si tout était tout à fait normal. »

CPE (femme), Lycée C

L'attitude des adultes est ambivalente face à cet outil, avec une tendance à euphémiser les usages laissant sous-entendre que les établissements scolaires parviennent à faire respecter les règles, notamment l'interdiction stricte du téléphone au collège (art. L511-5 du Code de l'éducation). Or, seulement 52 % des collégiennes et collégiens interrogés ont répondu ne jamais utiliser leur smartphone dans l'établissement (contre 2 % des lycéennes et lycéens). D'un autre côté, **les professionnelles et professionnels déplorent les mœurs de cette « génération connectée », et semblent ne pas réaliser que le temps d'écran quotidien des adultes est tout aussi important que celui des adolescentes et adolescents.** En effet, le baromètre numérique⁸⁴ révèle que 30 % des 12-17 ans passent plus de 35 heures par semaine devant les écrans (télévision, ordinateur, tablette, smartphone, console de jeux...) contre 33 % des 18-24 ans et 29 % des 25-39 ans (Crédoc, 2022, p.153). En outre, le smartphone offre une infinité de possibilités et pas seulement des activités oisives ou toxiques. Dans les couloirs, les élèves se servent aussi de leur téléphone pour réviser des notes de cours par exemple.

Dans le lycée C, la perception des adultes des usages numériques adolescents avait été marquée par un événement. En plein cours, un élève avait filmé le crâne de son enseignante et l'avait envoyé dans le groupe classe pour se moquer de sa calvitie. L'enseignante a été profondément blessée de cette humiliation et a dû arrêter de travailler le temps de s'en remettre. Ses collègues insistent beaucoup sur les problèmes causés par les groupes de

classes d'élèves, sans adultes, créés sur des applications qu'elles et ils maîtrisent peu comme Snapchat. À plusieurs reprises, ces adultes évoquent un cas de *happyslapping* dans lequel un élève aurait été délibérément poussé dans les escaliers pendant qu'on le filmait. Ces violences sont certes impressionnantes, marquent les esprits et laissent des traces. Toutefois, seulement 5 % des élèves ayant répondu au questionnaire ont déclaré avoir subi de telles (cyber)violences. Ces adultes prolixes au sujet du *happyslapping* ont en revanche beaucoup plus de mal à trouver des exemples de (cyber)violences sexistes et LGBTphobes, alors même qu'elles sont beaucoup plus répandues, comme le montrent les chiffres de la présente étude.

Si l'espace numérique est le lieu dans lequel se déploient ces (cyber)violences, elles restent des (cyber)violences de genre à caractère physique, psychologique ou sexuel qui contribuent à entretenir l'ordre du genre. Or, la technologie fait écran aux problèmes de fond que sont le sexismme et les LGBTphobies, qui existent aussi et d'autant plus en face-à-face. Même quand des filles se suicident en laissant des messages expliquant qu'elles ont été victimes de viol et d'humiliations sexistes, les réseaux sociaux sont qualifiés de responsables, sans que les enjeux de violences sexistes et sexuelles ne soient pris en compte (Déage, 2024). Cette vision biaisée du problème empêche de trouver les moyens adaptés pour y remédier. Une certaine technophobie ambiante empêche ainsi d'accéder à une conscience de genre, c'est-à-dire à la reconnaissance de l'influence du genre, sur la perception de l'individu, la place et les traitements qui lui sont accordés dans la société (Tremblay, 2008). Cette prise de conscience permettrait de bien cibler les fondements sexistes et LGBTphobes de ces violences, et d'entreprendre des actions pour y remédier, mais celles-ci ne peuvent pas être menées sans ressources.

84

Crédoc. (2022). Étude réalisée en juin et juillet 2022 auprès de 4 184 Français et Françaises âgées de 12 ans et plus.

Des ressources limitées

La mise en œuvre de la prévention se heurte à diverses difficultés. Premièrement, les établissements scolaires ne sont pas contraints de la mettre en œuvre et laissent cette mission à quelques rares personnes volontaires. Deuxièmement, le budget et le temps à disposition pour la mettre en œuvre sont limités. Troisièmement, les inégalités territoriales sont importantes en matière de budget et de proximité avec les partenaires.

La mise en œuvre des « éducations à » est, pour la plupart, laissé à la discrétion des établissements. Elles sont, presque toujours, facultatives et doivent faire l'objet d'un choix de politique d'établissement ou être soutenues par les volontés individuelles. Les personnes qui amènent ces thématiques dans les établissements sont le plus souvent des femmes qui cumulent de multiples casquettes. C'est le cas de la professeure-documentaliste du collège A, responsable de toutes les missions énoncées par son collègue CPE.

« Par exemple sur le cyberharcèlement, peut-être, c'est toujours les mêmes... Référent égalité, référent harcèlement, sentinelle, c'est les mêmes, tout le monde a plein de casquettes donc forcément on perd en qualité. »
CPE (homme), Collège A

L'accès des professionnelles et des professionnels de l'Éducation nationale à une offre de formation spécialisée sur les violences sexistes et sexuelles reste un enjeux important :

« S'inscrire à des formations à l'Éducation nationale, surtout quand on est CPE, c'est un peu relou et ce n'est pas toujours accepté [...]. Il faut anticiper des mois à l'avance et il faut s'inscrire sur une plateforme, en bref, l'outil n'est pas... [...] vous vous dégoûtez du truc. [...] Le problème c'est que ce serait plus... Pour moi, l'initiative de chaque agent, en fait, c'est chacun fait sa petite formation dans son coin, genre tiens, sur le catalogue, on voit, ça, ça me plaît, ça, ça me plaît. Mais, après, derrière, il n'y a pas un truc où ça va nécessairement être récupéré comme une ressource. Moi, je ne sais pas quelle formation font mes collègues [...] Je ne sais pas si un autre collègue, par exemple, a fait une formation sur le cyberharcèlement. »
CPE (femme), Collège E

Une fois les formations suivies, rien ne garantit qu'elles soient réinvesties à long terme dans l'établissement faute de mise en commun des compétences entre collègues. Pour éviter cet écueil, des formations d'initiative locale se développent, à la demande des groupes de collègues au sein d'un même établissement.

Portées par une personne ou par un petit groupe, les activités préventives ne peuvent se faire à l'échelle de l'ensemble des élèves de l'établissement et ciblent le plus souvent des niveaux de classe, ou le plus souvent des classes, où il y a déjà eu des problèmes, en postvention (Déage, 2020).

« La difficulté c'est qu'on répond beaucoup à des situations d'urgence et que ces situations d'urgence [...] prennent le pas sur le temps dont on a besoin pour construire des actions, c'est un peu ce qui nous manque actuellement dans nos pratiques. On est plus souvent en train d'éteindre le feu que de prévoir l'incendie. »

Proviseure adjointe, Lycée N

Dans certaines circonstances, les adultes doivent répondre à l'urgence d'intervenir sans nécessairement avoir suivi de formation. Ces initiatives peuvent être très dommageables, car elles risquent bien souvent d'entretenir des stéréotypes plutôt que de donner aux élèves des ressources pour prendre du recul. Dans le collège B, par exemple, un professeur qui avait entrepris de sensibiliser au viol expliquait que c'était aux victimes de « se défendre ». Les élèves ont alors rétorqué à cet enseignant que les victimes de viol étaient rarement en état de réagir, car elles pouvaient rester tétanisées par la violence. La véritable prévention réalisée par des personnes formées, planifiée en amont sur des amplitudes horaires suffisantes, fait figure d'exception, comme en témoigne la CPE de la cité I et J, située au cœur de la capitale et qui a établi de nombreux partenariats avec des associations spécialisées.

« Ils se comptent sur les doigts d'une main les projets ambitieux. Et quand je dis ambitieux ce sont des séances de 2 heures, eux c'est leur quotidien ils vivent 24h/24h avec ça (les réseaux sociaux) et nous on leur en parle 2 heures dans l'année, pour moi c'est totalement insuffisant. »

CPE (femme), Cité scolaire I et J

Même quand la loi contraint les établissements de dispenser un certain nombre d'heures, aucun suivi d'obligation légale n'est réalisé, ce qui permet de facilement déroger à la règle. C'est le cas en particulier pour l'éducation à la vie sexuelle et affective, obligatoire depuis 2001, à raison de trois séances par an, et pour la formation aux compétences psychosociales qui peut faire partie des 10 heures annuelles proposées dans le cadre du programme pHARe depuis la rentrée 2022. Dans le graphique 32, on constate que seulement 27 % des élèves ont suivi une séance d'éducation à la vie sexuelle et affective et 15 % ont assisté à plusieurs. Une enseignante de français du collège B précise qu'elle ne savait pas que ces séances étaient obligatoires.

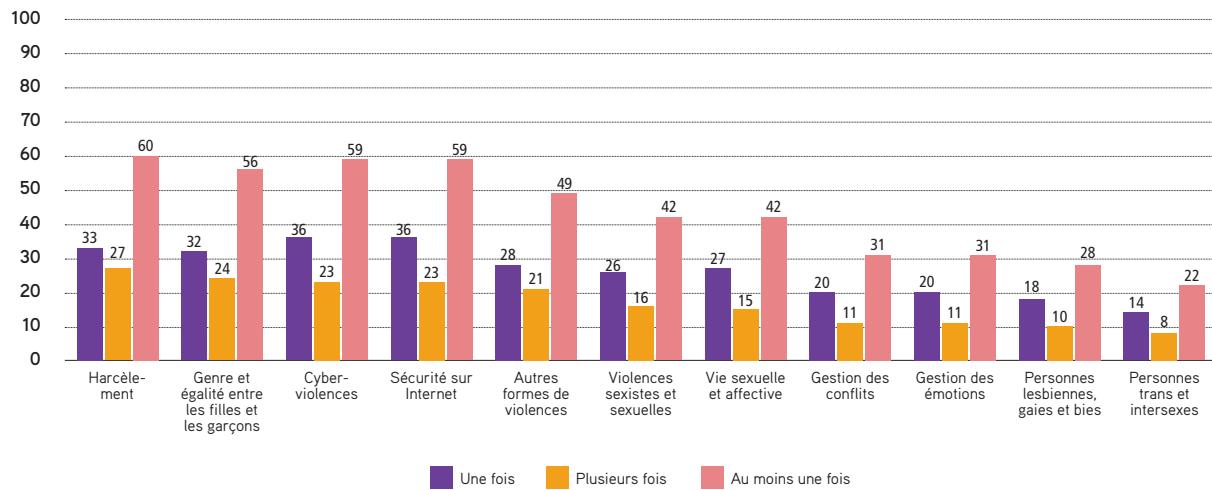
« Je crois que légalement les élèves ont le droit à trois heures par an d'éducation à la sexualité et je n'en ai jamais entendu parler. J'ai l'impression que la direction ne se sent pas concernée. Ils ont eu une intervention avec l'assistante sociale et l'infirmière, mais jamais d'intervention extérieure. J'ai l'impression que si ce n'est pas une volonté qui est portée par des singularités auprès des équipes, il n'y aura pas de mouvement. Si c'est pas un truc qui est demandé par les profs je pense que ça ne leur viendrait pas à l'idée. »

Professeure de français, Collège B

Le harcèlement est le sujet de prévention le plus souvent rencontré par les élèves. Mais bien qu'il ait été défini comme priorité du gouvernement l'année de l'enquête, seulement 60 % des élèves ont assisté à au moins une séance sur ce thème. L'éducation au genre et à l'égalité entre les filles et les garçons arrive en deuxième position (56 %) suivie des cyberviolences (59 %). **La prévention concernant les personnes LGBT+ arrive**

en dernière position, 28 % des élèves ont bénéficié d'une séance sur les personnes lesbiennes, gaies et bies quand 22 % ont bénéficié d'informations sur les transidentités et l'intersexuation. L'apprentissage de la gestion des émotions, particulièrement demandé par les élèves, n'a été proposé qu'à 31 % des jeunes de l'échantillon.

Graphique 32 Séances de prévention suivies par les élèves (%), choix multiple



*Champ : 3 828 élèves de la sixième à la terminale dans des établissements franciliens publics.
Lecture : 33 % des élèves ont assisté à une seule séance de prévention sur le harcèlement depuis le début de l'année contre 27 % qui en ont assisté à plusieurs.*

Par manque de temps, les initiatives des référentes et référents ne peuvent pas bénéficier à l'ensemble des élèves de l'établissement, mais seulement à quelques classes ciblées. Dans les classes à examen (3^e, 1^{ère} et terminale), les enseignantes et enseignants ont beaucoup plus de mal à dédier des heures à « l'éducation à ». Le CPE du lycée F cible spécifiquement les classes de seconde pour la prévention.

« Globalement, on fait des trucs, mais on ne fera jamais assez [...] on fait un projet sur le harcèlement dans toutes les classes de seconde, un projet sur la sexualité pour toutes les classes de seconde. »

CPE (femme), Lycée F

Les ressources étant limitées en interne, les établissements délèguent souvent la prévention à des associations partenaires pour qu'elles leur apportent leur expertise. Ces partenariats ont un coût financier et sont plus ou moins accessibles selon les territoires et les réseaux. L'accès aux partenaires de la prévention est beaucoup plus limité dans les zones les plus enclavées. C'est par exemple le cas du collège L, situé en zone rurale dans une communauté de communes peu dynamique. La principale ressent fortement l'isolement relativement à ce qu'elle a connu dans l'établissement périurbain où elle exerçait précédemment.

« C'est la première fois que je suis cheffe d'établissement, mais, et je me sens aussi seule, pas dans ma fonction, mais dans mon entourage. Et en fait, je n'ai autour de moi, pour m'appuyer, que... mais que... Et c'est déjà bien, mais... Mon équipe enseignante, mon équipe médico-sociale, mon équipe vie scolaire, et c'est tout. Et après, c'est le vide. [...] Je n'y suis restée que six mois, mais j'avais le sentiment que par exemple en REP, du fait qu'on ait des éducateurs, des associations avec qui on travaillait, on pouvait plus facilement rebondir quelle que soit la thématique, soit le cybersexisme ou autre, on avait quand même des compagnons de route qui nous accompagnaient. Là, on sentait qu'on était une communauté, et il n'y avait pas que la communauté scolaire. »

Principale, Collège L

Ce témoignage met en lumière qu'il existe des inégalités entre élèves face à la prévention en fonction des territoires et des dynamiques des personnels de l'établissement.

À retenir

En conclusion, la multiplicité des défis auxquels les établissements scolaires sont confrontés dans leur lutte contre les (cyber)violences de genre doivent être reconnus pour permettre le repérage et la gestion des cas de victimisation, mais aussi la prévention. Les témoignages des élèves et des personnels de l'Éducation nationale soulignent l'urgence de mettre en œuvre des mesures préventives plus solides et efficaces. Les recommandations suivantes ont pour objectif de proposer des solutions applicables pour renforcer les stratégies de prévention et de promouvoir un environnement éducatif dépourvu de (cyber)violences et respectueux de tous et toutes.

PRÉCONISATIONS

Cette étude permet de réaffirmer que les (cyber)violences de genre sont étroitement liées aux rapports de genre, à l'œuvre dans l'ensemble de la société, rejoués et entretenus par les élèves dans le milieu scolaire. Les personnes assignées LGBT+ et les filles non assignées LBT+ sont les premières victimes des (cyber)violences sexuelles, perpétrées avant tout par des garçons non assignés GBT+, et des (cyber)violences psychologiques commises par des groupes mixtes. La mise en couple ou l'entrée dans des relations intimes apparaissent comme des moments particulièrement à risque qui soumettent les partenaires aux regards et aux sanctions du groupe de pairs. Ce continuum de (cyber)violences de genre protéiforme sévit de la sixième à la terminale. Il se manifeste avant tout au sein de l'espace scolaire et se prolonge aussi dans l'espace numérique, privant les victimes de répit. La communauté scolaire doit donc se donner tous les moyens nécessaires pour prévenir et mettre fin à ces (cyber)violences.

FORMER

L'étude démontre que les personnels de l'éducation n'ont pas les outils pour intervenir sur les (cyber)violences de genre, et ne sont pas suffisamment formés à ce sujet. Les élèves le ressentent et choisissent la plupart du temps de ne pas leur parler des violences endurées.

FORMATION INITIALE

CONSTATS	<p>Les professionnelles et professionnels de l'éducation se sentent incompétents face aux (cyber)violences de genre.</p> <p>Les enjeux de genre sont encore peu abordés lors de la formation initiale.</p>		
Préconisations	Public cible	Mise en œuvre	
<ul style="list-style-type: none"> / Intégrer la notion de (cyber)violences de genre dans le module consacré au harcèlement dans les licences préparatoires au professorat des écoles (LPPE). / Dans tous les masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), dédier une unité d'enseignement à l'égalité entre les femmes et les hommes, intégrant la question des (cyber)violences de genre. / Renforcer la communication sur le cahier des charges de formation « égalité filles-garçons » de 18 heures minimum au sein des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE). https://eduscol.education.fr/document/47528/download / Évaluer la mise en œuvre de la formation initiale sur le territoire national. 	Enseignantes et enseignants, CPE, psyEN	DGESCO, INSPE	
<ul style="list-style-type: none"> / Certifier la compétence à l'oral des concours de tous les personnels (enseignantes et enseignants, CPE, psyEN, infirmières et infirmiers scolaires, assistantes et assistants de service social), en s'appuyant notamment sur la deuxième partie de l'oral du CAPES portant sur les valeurs de la République. 	Enseignantes et enseignants, CPE, psyEN, infirmières et infirmiers, assistantes et assistants de service social de l'Éducation nationale	DGESCO, INSPE	
<ul style="list-style-type: none"> / Ajouter un module obligatoire dans la formation des médecins, inspecteurs et inspectrices et équipes de direction. 	Médecins scolaires, inspecteurs et inspectrices et équipes de direction	IH2EF	

PARTIE 4 / PRÉCONISATIONS

CONSTATS	Les AED , pourtant au cœur de la vie scolaire et des interactions entre élèves, et personnes-ressources de choix pour les jeunes, ne bénéficient presque jamais de formations.		
	Préconisations	Public cible	Mise en œuvre
/ Intégrer la question du genre aux formations proposées aux AED dans le cadre du programme pHARe. / Intégrer les AED aux formations d'initiative locales (FIL) dédiées.	AED	DGESCO, rectorats, DSDEN, établissements, collectivités territoriales	

FORMATION CONTINUE

CONSTATS	Les professionnelles et professionnels disposent de peu de temps pour se former , l'offre reste dispersée et ne traite que rarement directement des (cyber)violences sexistes et sexuelles. Au sein des établissements, les connaissances sur les (cyber)violences sexistes et sexuelles sont très hétérogènes , et certaines catégories de personnel ne bénéficient que très rarement de formations.		
	Préconisations	Public cible	Mise en œuvre
/ Renforcer l'importance des enjeux d'égalité et de lutte contre les violences de genre dans le prochain schéma directeur de la formation continue (https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo8/MENH2201155C.htm), en en faisant un axe prioritaire et en prévoyant au moins un indicateur spécifique à ce sujet.	Interprofessionnel	DGESCO, rectorats, missions académiques, associations	
/ Proposer des formations régulières sur les (cyber)violences de genre au niveau du Plan National de Formation (PNF).	Interprofessionnel	DGESCO, rectorats, missions académiques, associations	
/ Développer l'offre de formation académique sur les (cyber)violences de genre en offrant des outils de repérage et d'action.	Interprofessionnel	DGESCO, rectorats, missions académiques, associations	
/ Favoriser les formations d'initiatives locales (FIL) à destination d'une pluralité de professionnelles et professionnels au sein des établissements, en particulier la vie scolaire.	Interprofessionnel	DGESCO, rectorats, missions académiques, associations	
/ Proposer des sujets définis « format catalogue » de FIL déclinables selon les besoins locaux.	Interprofessionnel	DGESCO, réseau Canopé	
/ En complément, créer et renforcer l'accès à des parcours d'autoformation en ligne type magistère sur les (cyber)violences de genre.	Interprofessionnel	DGESCO, réseau Canopé	
/ Rendre la certification « Égalité filles-garçons » (EFG) niveau 1 conditionnée à au moins une formation de l'équipe sur ce sujet ou la sensibilisation de l'ensemble du personnel, et la certification niveau 2 à la formation de l'équipe entière ou une formation de nombreuses professionnelles et professionnels.	Interprofessionnel	Rectorats, DGESCO	

PARTIE 4 / PRÉCONISATIONS

CONSTATS	<p>Les victimes adoptent des comportements d'évitement ou d'autodéfense afin d'éviter les cas de re-victimisation.</p> <p>Les enseignantes et enseignants, ainsi que la vie scolaire, jouent un rôle très marginal face aux violences alors qu'elles et ils pourraient jouer un rôle clé dans le repérage.</p>		
	Préconisations	Public cible	Mise en œuvre
/ Sensibiliser et former les personnels de l'établissement aux signaux d'alerte : mise à l'écart, agressivité, demande d'informations sur les violences ou sur l'école à la maison, etc.	Interprofessionnel	DGESCO, rectorats, missions académiques, associations	
CONSTATS	<p>Les professionnelles et professionnels ont parfois du mal à reconnaître les situations violentes ou à estimer leur gravité et à recueillir la parole des victimes ou des témoins.</p>		
	Préconisations	Public cible	Mise en œuvre
/ Sensibiliser et former les personnels de l'établissement au recueil de la parole des victimes et des témoins.	Interprofessionnel	DGESCO, rectorats, missions académiques, associations	
CONSTATS	<p>En cas d'événements graves, les spécificités des (cyber)violences sexistes et sexuelles ne sont pas forcément prises en compte par les équipes mobilisées pour y répondre, au sein des rectorats et dans les équipes mobiles de sécurité</p>		
	Préconisations	Public cible	Mise en œuvre
/ Former les équipes mobiles de sécurité (EMS) à la prise en charge des (cyber) violences de genre. / Former, en académie, les cadres référentes et référents harcèlement, violences égalité femmes-hommes, ainsi que les personnels médico-sociaux aux enjeux des (cyber) violences de genre.	Équipes mobiles de sécurité, chargées et chargés de mission sur les questions de climat scolaire, harcèlement, etc. au niveau des rectorats	Rectorats, DGESCO	

PRÉVENIR ET SENSIBILISER

Si la prévention contre les violences est présente dans les établissements scolaires, en particulier au sujet du harcèlement, le lien avec les rapports de genre ou le numérique, qui en sont une des causes, n'est pas systématiquement établi. Il est donc nécessaire de remettre au centre des actions de prévention et de sensibilisation, la question des (cyber)violences de genre.

CAMPAGNE DE SENSIBILISATION NATIONALE

CONSTATS	Préconisations		
	Public cible	Mise en œuvre	

ÉDUCATION SEXUELLE ET AFFECTIVE

CONSTATS	Préconisations		
	Public cible	Mise en œuvre	

PARTENARIATS, SÉANCES SPÉCIFIQUES AVEC LES ÉLÈVES

CONSTATS	Les établissements scolaires rencontrent des difficultés à mettre en place des sessions de sensibilisation spécialisées en s'appuyant sur des partenaires externes expertes et experts.		
	Préconisations	Public cible	Mise en œuvre
/ Renforcer les moyens dont disposent les établissements pour organiser les sessions de sensibilisation par des associations spécialisées dans la prévention des (cyber)violences de genre.	Élèves, établissements	DGESCO, rectorats, collectivités territoriales	

PROGRAMMES DISCIPLINAIRES

CONSTATS	Les (cyber)violences de genre sont souvent justifiées par des stéréotypes		
	Préconisations	Public cible	Mise en œuvre
/ Proposer des axes et des contenus dans toutes les matières enseignées permettant de lutter contre les stéréotypes de genre, en mettant particulièrement en avant les réussites scientifiques, politiques et culturelles des femmes et des personnes LGBT+. / Mettre à disposition des établissements des ressources d'accompagnement et de mise en œuvre du nouveau programme d'enseignement moral et civique prenant en compte ces sujets, et renforcer leur prise en compte dans les ressources pour l'éducation aux médias et à l'information créées par le DGESCO et le CLEMI.	Elèves	Équipes enseignantes, DGESCO, maisons d'édition de manuels scolaires, conseil supérieur des programmes, CLEMI	

INSTANCES REPRÉSENTATIVES DES ÉLÈVES, CLUBS

CONSTATS	Les élèves mettent en œuvre de nombreuses actions sur les enjeux de genre, qui les concernent directement, tant au niveau des établissements qu'au niveau académique ou national. De nombreux « clubs égalité » ont été créés ces dernières années, ainsi que des alliances genres, identités et sexualités (AGIS)		
	Préconisations	Public cible	Mise en œuvre
/ Publier un « guide de démarrage » national pour les groupes d'élèves souhaitant œuvrer sur des questions de genre en établissement, reprenant les éléments de l'outil de diagnostic existant pour les conseils de vie lycéenne (CVL), et s'inspirant de guides développés par les académies, comme le guide pour les AGIS développé par l'académie de Paris. / Définir l'égalité et la lutte contre les violences de genre comme un axe incontournable des actions des conseils de vie collégienne (CVC) et CVL, et des instances académiques et nationales. / Former les déléguées et délégués académiques à la vie lycéenne et collégienne aux enjeux d'égalité et de lutte contre les violences de genre. / Valoriser l'engagement des élèves par une mention ajoutée lors du brevet, du CAP et du bac.	Élèves, CVL et CVC, déléguées et délégués académiques à la vie lycéenne et collégienne	DGESCO, rectorats, établissements	

PROGRAMME PHARE

CONSTATS	<p>Le harcèlement est aussi le produit de rapports de genre.</p> <p>Les professionnelles et professionnels ne font pas toujours le lien entre le harcèlement et le continuum des (cyber)violences sexistes et sexuelles.</p> <p>Les techniques de la justice restaurative sont contre-productives en cas d'agression sexuelle ou de viol.</p> <p>Le développement des compétences psychosociales est primordial pour exprimer et entendre les besoins des autres, y compris le (non-)consentement.</p> <p>Les violences en ligne sont souvent analysées comme un type de violence distinct, sans prendre en compte leurs causes.</p>		
Préconisations	Public cible	Mise en œuvre	
Dans le cadre du programme pHARe :			
<ul style="list-style-type: none"> / Intégrer la thématique des (cyber)violences de genre à la formation des élèves et des professionnelles et professionnels. / Dans le cadre des formations sur la préoccupation partagée, présenter des exemples qui montrent si et comment la méthode peut s'appliquer aux (cyber)violences de genre, en prenant en compte les spécificités des violences sexuelles et de genre. / Intégrer des informations sur les conséquences des (cyber)violences de genre sur le comportement des victimes, ainsi que le travail de l'assertivité permettant l'expression et l'écoute du consentement, dans les dix heures annuelles. 	Professionnelles, professionnels et élèves	DGESCO, rectorats	

DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

CONSTATS	<p>Certaines fonctionnalités numériques ne sont pas connues d'une partie des jeunes, en particulier à l'entrée au collège.</p>		
Préconisations	Public cible	Mise en œuvre	
<ul style="list-style-type: none"> / Inclure dans l'évaluation des compétences numériques celles relatives aux outils de modération, de blocage et de signalement sur les réseaux sociaux. 	Élèves	DGESCO, Plateforme PIX pour l'évaluation des compétences numériques	

TEMPS FORTS : JOURNÉE DE LUTTE CONTRE LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE, CONCOURS NON AU HARCÈLEMENT (NAH), SAFER INTERNET DAY

CONSTATS	Préconisations		
		Public cible	Mise en œuvre
<p>Des dispositifs de lutte contre les violences et en particulier le harcèlement à l'école, au collège, au lycée, existent et sont investis par les équipes éducatives et les élèves.</p> <p>Cependant, les sujets des (cyber)violences sexistes et sexuelles n'y sont pas souvent abordés, ou de manière encore maladroite, reproduisant parfois des stéréotypes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> / Incrire plus explicitement les enjeux autour des (cyber)violences sexistes, sexuelles et LGBTphobes comme prioritaires lors de ces temps forts, avec des critères autour de la représentation non stéréotypée des rôles de genre dans chaque production/action. / Développer des ressources pour les équipes enseignantes et éducatives pour mettre en œuvre des actions plus approfondies sur les causes des (cyber)violences et du harcèlement vécus par les élèves, du point de vue du genre, notamment dans le cadre de leur participation au concours NAH. / Encourager les établissements à participer à la catégorie « Harcèlement sexiste et sexuel » du concours NAH. / Visibiliser la catégorie « Harcèlement sexiste et sexuel » en faisant de la vidéo primée dans cette catégorie la vidéo d'une campagne nationale « Non au harcèlement », en développant également des ressources pédagogiques associées. / Développer des ressources portant explicitement sur ce thème dans le cadre du Safer Internet Day. / Revoir les ressources disponibles dans le programme <i>Safer Internet Day</i> au prisme du genre, les mettre à jour régulièrement. / Choisir pour thème du <i>Safer Internet Day</i> à venir la lutte contre les stéréotypes et les (cyber)violences sexistes, sexuelles et LGBTphobes. 	Équipes éducatives et enseignantes, et élèves	DGESCO, associations

4 PARCOURS

PARCOURS CITOYEN CONSTATS	Les (cyber)violences de genre sont un phénomène transsocial qui est le reflet des rapports de genre structurant la société.		
Préconisations	Public cible	Mise en œuvre	
/ Travailler sur la dimension intersectionnelle des discriminations et leur lien avec les (cyber)violences de genre.	Élèves	Établissements, partenaires, DGESCO dans la communication autour de ces parcours/production de ressources	
PARCOURS AVENIR CONSTATS			Les élèves LGBT+ et les filles sont dévalorisées par les stéréotypes et les (cyber)violences de genre.
Préconisations	Public cible	Mise en œuvre	
/ Mettre en avant des personnes LGBT+ et des femmes avec des exemples de parcours professionnels dans des domaines non stéréotypés.	Élèves	Établissements, partenaires, DGESCO dans la communication autour de ces parcours/production de ressources	
PARCOURS D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE CONSTATS			Les élèves LGBT+ et les filles sont dévalorisées par les stéréotypes et les (cyber)violences de genre.
Préconisations	Public cible	Mise en œuvre	
/ Mettre en avant des productions artistiques et culturelles réalisées par des femmes et des personnes LGBT+.	Élèves	Établissements, partenaires, DGESCO dans la communication autour de ces parcours/production de ressources	
PARCOURS ÉDUCATIF DE SANTÉ CONSTATS			Les victimes endurent des troubles physiques et/ou psychiques.
Préconisations	Public cible	Mise en œuvre	
/ Informer sur les effets des (cyber)violences de genre sur la santé physique et psychologique à court, moyen et long terme pour lutter contre leur banalisation.	Élèves	Établissements, partenaires, DGESCO dans la communication autour de ces parcours/production de ressources	

— AGIR FACE AUX (CYBER)VIOLENCES DE GENRE AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS

76 % des victimes de (cyber)violences de genre n'en parlent pas, et quand elles en parlent, elles s'adressent très rarement aux professionnelles et professionnels de l'éducation. Les élèves n'ont pas toujours l'impression que les adultes sauront les comprendre et véritablement améliorer la situation. Des solutions doivent donc être mises en place pour favoriser le repérage des (cyber)violences de genre et le recueil de la parole des victimes, ainsi que pour faire cesser ces (cyber)violences.

Affirmer le rôle des établissements scolaires et de la communauté éducative dans la prise en charge des (cyber)violences de genre

OUTILLAGE DES PROFESSIONNELLES ET PROFESSIONNELS, CLARIFICATION DE L'IMPLICATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE

CONSTATS	Préconisations	Public cible	Mise en œuvre
<p>Les professionnelles et professionnels ne connaissent pas les possibilités d'actions et les limites de leur rôle. Elles et ils ne savent pas ce qu'il est possible de faire concernant les violences en ligne.</p>			
/ Mettre à jour et communiquer largement sur le Vadémécum sur les violences sexistes et sexuelles, à relier avec celui sur les discriminations et violences LGBTphobes, en incluant une partie sur les violences en ligne et la responsabilité des établissements scolaires pour protéger les élèves, afin de leur permettre d'étudier dans de bonnes conditions.			
/ Incrire la nécessité de lutter contre les (cyber)violences de genre et le rôle des établissements dans la prise en charge de ces violences entre élèves, qu'elles aient lieu en personne ou en ligne, dans l'établissement ou non, dans une nouvelle circulaire .	Équipes éducatives et enseignantes	DGESCO, rectorats	
/ Mener des actions d'information sur le rôle des professionnelles et professionnels de l'Éducation nationale dans la lutte contre les (cyber) violences de genre, en particulier sur le volet « en ligne ».			

PARTIE 4 / PRÉCONISATIONS

RÈGLEMENT INTÉRIEUR, CHARTE DE VIE DE CLASSE

CONSTATS	Préconisations		
	Public cible	Mise en œuvre	
<p>Les élèves ont parfois l'impression que les (cyber)violences de genre ne sont pas du ressort de l'école, bien qu'elles aient lieu en son sein.</p>			
<ul style="list-style-type: none"> / Incrire des mesures de lutte contre les (cyber)violences sexistes et sexuelles et les LGBTphobies dans le règlement intérieur pour faire connaître la responsabilité de l'établissement aux élèves et à leurs familles. / Incrire de façon claire dans les règlements intérieurs et les chartes de vie de classe des règles concernant les groupes numériques créés dans le cadre scolaire, qui vont au-delà des espaces numériques de travail (ENT) (groupes classe sur WhatsApp, Snapchat, etc.), en impliquant et responsabilisant les élèves. 	<p>Élèves, équipes éducatives et enseignantes</p>	<p>Établissements</p>	

REPÉRAGE ET ANALYSE POUR LES POLITIQUES PUBLIQUES

CONSTATS	Préconisations		
	Public cible	Mise en œuvre	
<p>Même si les cas de (cyber)violences de genre sont de plus en plus visibles, dans de nombreux cas leur spécificité n'est pas prise en compte.</p>			
<ul style="list-style-type: none"> / Clarifier et communiquer sur la manière de signaler des cas de (cyber)violences de genre dans l'application Faits établissement, y compris et en particulier pour les (cyber)violences vécues par les jeunes LGBT+. / Ajouter des questions plus spécifiques sur les (cyber)violences de genre dans les enquêtes de victimisation nationales et les enquêtes locales de climat scolaire, avec un focus sur les élèves les plus vulnérables, c'est-à-dire les filles et les élèves LGBT+. / Publier chaque année un rapport analysant les remontées de l'application Faits établissement à ce sujet, les résultats d'enquêtes de victimisations ou de climat scolaire, et des éclairages de chercheurs et chercheuses spécialistes du sujet. / Engager d'autres travaux de recherche sur les (cyber)violences de genre au sein des établissements scolaires. 	<p>Établissements, rectorats, DGESCO, DEPP</p>	<p>DGESCO, DEPP</p>	

Prendre les victimes en charge

OBLIGATIONS ET PROTOCOLE DE PRISE EN CHARGE

CONSTATS	Préconisations		
		Public cible	Mise en œuvre
<p>L'ensemble des professionnelles et des professionnels de l'établissement ne connaissent pas le protocole à suivre en cas de violences ; les enseignantes et enseignants en particulier se sentent impuissants.</p> <p>Pour près la moitié des cas rapportés, les victimes n'ont pas vu la situation s'améliorer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> / Mettre à jour et communiquer fortement sur un protocole-type de prise en charge des victimes de (cyber)violences de genre, sur le modèle des protocoles de prise en charge du harcèlement existant, mais en prenant en compte les spécificités de ces violences (violences « uniques », violences dans le cadre du couple, violences vécues par les jeunes LGBT+, rapport aux parents des victimes...). / Communiquer fortement sur l'obligation de signalement au ou à la procureure de la République et les modalités pratiques de ces signalements, auprès de toute la communauté éducative. 	Équipes éducatives et enseignantes	DGESCO

PRISE EN CHARGE DES VICTIMES PAR DES SERVICES DÉDIÉS DE L'ÉDUCATION NATIONALE

CONSTATS	Préconisations		
		Public cible	Mise en œuvre
<p>Les professionnelles et professionnels en établissement peuvent se sentir dépassés par la situation, et le personnel médico-social a peu de temps disponible pour accompagner les victimes.</p> <p>Lors de faits graves, les équipes mobiles de sécurité (EMS) sont mobilisées, mais les situations de (cyber)violences de genre nécessitent un suivi spécifique et sur la durée, qui ne peut pas toujours être assuré par les référentes et référents harcèlement et violences des rectorats.</p>	<ul style="list-style-type: none"> / Créer ou renforcer des équipes spécifiques de traitement des signalements, de prise en charge des victimes, mais aussi d'accompagnement au plus long cours des établissements concernés, avec des personnes-ressources dans chaque département, avec du temps dédié, à l'image des équipes ressources du Centre d'aide aux écoles et aux établissements de l'académie de Versailles. / Rendre obligatoire la coopération avec des rôles clairs entre les différentes référentes et référents « thématiques » au niveau des rectorats pour le traitement des signalements 	Élèves, équipes éducatives et enseignantes, personnels médico-social	Rectorats

PARTIE 4 / PRÉCONISATIONS

PRISE EN CHARGE DES VICTIMES PAR DES PARTENAIRES EXTERNES

CONSTATS	<ul style="list-style-type: none"> • Le 3018, le numéro et l'appli d'urgence pour les jeunes victimes de cyberharcèlement ; • Le 3020, pour les victimes de harcèlement ; • La ligne d'écoute contre les LGBTphobies, le 0 800 005 774 ; • Le 119, enfance en danger, sont méconnus par la communauté scolaire.
----------	--

CONSTATS	Préconisations	Public cible	Mise en œuvre
<p>/ Continuer de visibiliser le 119 et le 3018, et présenter le fonctionnement de la plateforme du 3018/e-Enfance, notamment les modalités de retraits de contenus en ligne, à l'ensemble de la communauté scolaire.</p> <p>/ Former les équipes du 3018 aux (cyber)violences de genre spécifiquement, y compris LGBTphobes.</p>	<p>Élèves, équipes éducatives et enseignantes, personnels médico-social</p>	<p>DGESCO, rectorats, missions égalité, associations</p>	

CONSTATS	Préconisations	Public cible	Mise en œuvre
<p>/ Répertorier les associations et dispositifs d'accompagnement des victimes de (cyber)violences sexistes et sexuelles dans une carte accessible sur Éduscol.</p>	<p>Équipes éducatives et enseignantes, personnels médico-social</p>	<p>DGESCO, rectorats, missions égalité, associations</p>	

CONSTATS	Préconisations	Public cible	Mise en œuvre
<p>/ Renforcer les moyens financiers mis à disposition des associations accompagnant les victimes.</p>	<p>Associations</p>	<p>État, collectivités</p>	

Responsabiliser les personnes qui commettent les (cyber)violences

RÔLE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

CONSTATS	Préconisations	Public cible	Mise en œuvre
<p>Les équipes éducatives et enseignantes ne connaissent pas exactement les contours des rôles des établissements scolaires et des autres services de l'État, en particulier en lien avec les services de police et de gendarmerie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> / Clarifier et visibiliser les rôles complémentaires des établissements scolaires et des services des forces de l'ordre et de justice, si saisis, dans les cas de (cyber)violences de genre entre élèves, en insistant sur l'indépendance des procédures pénales et disciplinaires telles que réaffirmées dans la circulaire n°2014-059 du 27 mai 2014 relative à l'application de la règle, mesures de prévention et de sanctions. / Communiquer fortement à ce sujet, en particulier en direction des équipes de direction des établissements scolaires et des personnes-ressources au sein des rectorats. / Communiquer en direction des commissariats et des brigades de gendarmerie sur l'importance de l'information des établissements scolaires sur l'indépendance des procédures pénales et disciplinaires, et leur complémentarité. 	<p>Équipes éducatives et enseignantes, personnels médico-social, rectorats personnels de direction, rectorats, commissariats et brigades de gendarmerie</p>	<p>DGESCO, rectorats, services de police et de gendarmerie</p>

RESPONSABILISATION

CONSTATS	Préconisations	Public cible	Mise en œuvre
<p>Peu d'actions sont mises en place pour responsabiliser les élèves qui commettent les violences.</p>	<ul style="list-style-type: none"> / Travailler avec les structures accueillant des auteurs de (cyber)violences de genre, les associations de prévention et de prise en charge des victimes, et les services de police, de gendarmerie, de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) et des centres ressources pour les intervenants auprès d'auteurs de violences sexuelles (CRIAVS) pour publier un nouveau guide sur les mesures de responsabilisation, avec la proposition de nouveaux dispositifs de prise en charge des élèves ayant commis des (cyber)violences de genre. / Intégrer dans la mise à jour du Vademecum sur les violences sexistes et sexuelles une fiche avec des exemples de sanctions et de responsabilisations en fonction de la gravité des faits, adaptés à l'âge des élèves. / Chaque mesure de responsabilisation doit permettre à l'élève de prendre conscience de ses actes, de leur interdit, des conséquences pour les victimes ainsi que les fondements sexistes et/ou LGBTphobes de ces violences. 	<p>Équipes éducatives et enseignantes, personnels médico-social</p>	<p>DGESCO, associations et partenaires</p>

CONCLUSION

Cette étude met en évidence l'influence déterminante de l'identité sexuelle, de la mise en couple et du genre sur les (cyber)violences en milieu scolaire. Le contexte social de l'établissement ne semble pas avoir d'effet significatif sur les risques de (cyber)violences de genre, soulignant ainsi leur dimension transsociale à l'adolescence.

Au total, 85 % des élèves déclarent avoir été victimes d'au moins une forme de (cyber)violence de genre, qu'elles soient physiques, psychologiques ou sexuelles. La moitié des élèves déclare avoir subi au moins six victimations au cours de l'année. La grande majorité des élèves ayant répondu au questionnaire a donc subi des victimations, mais les **filles et les personnes assignées LGBT+** les déclarent à des fréquences plus importantes. Ces deux catégories d'élèves sont exposées à un **continuum de (cyber)violences** et subissent une variété de formes d'abus, de contraintes et d'usages de la force, à des degrés plus ou moins intenses selon la place qu'elles occupent dans l'ordre du genre.

Les résultats détaillés de la régression logistique confirment que **l'assignation LGBT+ constitue le principal facteur de risque d'exposition à des (cyber)violences**, multipliant par deux les probabilités de subir des (cyber)violences à haute intensité (physiques, psychologiques et sexuelles). La **mise en couple, hétérosexuel ou LGBT+**, émerge comme le deuxième facteur de risque, entraînant un **risque majoré de 95 % pour les (cyber)violences sexuelles à haute intensité**. Le genre quant à lui exerce des effets différenciés : il expose davantage les garçons aux (cyber)violences physiques et les filles aux (cyber)violences psychologiques et sexuelles. **Être une fille augmente le risque de 65 % de subir des (cyber)violences psychologiques à haute intensité et de 57 %**

pour les (cyber)violences sexuelles à haute intensité. Avec l'âge, la répartition genrée des (cyber)violences à haute fréquence évolue, suggérant des moments particulièrement sensibles pour les garçons à l'entrée au collège, et pour les filles, des pics de (cyber)violences lors de la puberté et de l'exploration de la sexualité.

Les (cyber)violences sont donc marquées par un double standard genré, intimement lié à la construction de l'identité hétérosexuelle. **La mise en couple ou la suspicion de pratiques sexuelles LGB+ accentue les risques de subir des (cyber)violences.**

La culpabilisation et la négation du désir des femmes justifient l'appropriation de leur corps par les hommes. Les **(cyber)violences sexuelles concernent 43 % des élèves**, et sont avant tout le fait de garçons, commis sur des filles et des garçons assignés GBT+. Près de la moitié de l'ensemble des filles est victime de (cyber)violences sexuelles (48 %) et avec écart de dix points de pourcentage par rapport à l'ensemble des garçons (39 %). **Les filles assignées LBT+ sont particulièrement vulnérables, avec 76 % ayant subi au moins une (cyber)violence sexuelle, dont 32 % ont été victimes de plus de cinq (cyber)violences sexuelles.** Les (cyber)violences sexuelles peuvent être motivées par des préjugés liés à l'orientation sexuelle ou au genre, visant à « corriger » l'orientation sexuelle de la victime.

CONCLUSION

Les (cyber)violences psychologiques sont les plus répandues dans le secondaire, touchant 78 % des élèves, en premier lieu les filles qu'elles maintiennent sous emprise. L'ensemble des filles ayant subi au moins une victimation psychologique est de 83 %, tandis que l'ensemble des garçons est de 73 %. Les fréquences sont particulièrement élevées pour les filles assignées LBT+ (41 % ayant subi plus de dix victimations). Les victimations verbales sont très courantes, touchant 87 % des filles assignées LBT+. Les (cyber)violences relationnelles, directes et indirectes, sont également prédominantes chez les personnes assignées LGBT+, témoignant de leur marginalisation. Les incitations au suicide touchent jusqu'à 25 % des filles LBT+.

L'oppression viriliste, basée sur le rejet du féminin, contribue à établir une hiérarchie de genre. Les statistiques révèlent qu'**au collège et au lycée, 58 % des élèves ont subi au moins une (cyber)violence physique au cours de l'année.** L'ensemble des garçons sont davantage victimes de (cyber)violences physiques (62 %) mais de seulement quatre points de pourcentage que l'ensemble des filles (59 %). Les garçons assignés GBT+ sont plus touchés par les violences physiques individuelles, 20 % ayant subi une agression avec une arme au cours de l'année. Les (cyber)violences physiques exercées entre garçons en groupe à la préadolescence concernent également les filles, victimes individuellement de garçons ou de groupes mixtes.

À rebours des inquiétudes ambiantes centrées sur les réseaux sociaux, l'étude révèle que **la plupart des (cyber)violences physiques, psychologiques et sexuelles ont lieu en face-à-face.** Les violences sexistes et sexuelles ont **principalement lieu au sein de l'établissement scolaire, c'est le cas pour plus de la moitié des attouchements,** et peuvent être imbriquées avec les cyberviolences. Le *happyslapping*, les

challenges et les lynchages sont des violences physiques relativement peu fréquentes et pas nécessairement diffusées en ligne. Le ghosting, l'usurpation d'identité, le stalking et les incitations au suicide sont, quant à elles, les seules violences psychologiques à être plus fréquentes en ligne qu'en présentiel. Il existe aussi certaines formes spécifiques de (cyber)violences sexuelles, telles que la capture, la divulgation d'images intimes et la sextorsion qui sont grandement favorisées par l'anonymat et la viralité offertes par les outils numériques : **les atteintes à l'image intime (diffusion à l'insu ou sans le consentement par exemple) touchent 7 % des élèves. Les atteintes à l'image intime et la réception non consentie de contenus intimes sont d'ailleurs déclarées plus fréquemment par les élèves que dans l'enquête précédente du Centre Hubertine Auclert sur le cybersexisme (2016)** ; toutefois cette enquête ne portait que sur un trimestre et n'interrogeaient pas les élèves de sixième, de seconde et de terminale. Bien que les chiffres ne soient pas tout à fait comparables, ils invitent à rester vigilant et vigilante quant aux violences de genre susceptible de se prolonger dans l'espace numérique, laissant les victimes sans répit. En effet, **les espaces numériques et scolaires sont poreux et il est nécessaire de les considérer comme** un tout, constitutif des relations entre élèves, où les (cyber)violences de genre peuvent se dérouler simultanément, successivement ou séparément.

Avec toutes ces violences qui menacent hors ligne, les réseaux sociaux apparaissent plutôt comme un lieu de socialisation en repli, en particulier pour les personnes assignées LGBT+ qui sont les plus vulnérables. Les adolescentes et adolescents peuvent notamment y expérimenter des formes d'intimité qui seraient autrement pointées du doigt par leurs pairs, et potentiellement sources de violence. **Les filles s'adonnent autant que les garçons aux partages intimes en ligne, mais elles sont plus nombreuses**

CONCLUSION

à se déclarer victimes de pressions ou d'atteintes. Ce décalage souligne la socialisation différenciée à la sexualité, notamment à travers la culpabilisation induite par les (cyber)violences psychologiques. Les responsables, dans plus de la moitié des cas, sont des garçons mineurs agissants seuls ou en groupe, notamment dans le cas de la divulgation. Dans le cadre de la capture d'images intimes ou sexuelles sous contrainte, une part importante d'amoureuses et d'amoureux est mise en cause (21 %).

Les violences ont de lourdes conséquences sur la santé psychique, physique et sociale des élèves. Elles perturbent leurs comportements : les filles et garçons tentent comme elles et ils peuvent d'échapper à la violence en adoptant des stratégies d'évitement ou d'autodéfense. **Seulement un quart des victimes cherche de l'aide : d'abord auprès de leurs amies et amis ou des membres de leur famille, et en dernier recours auprès des professionnelles et professionnels de l'éducation.** Les victimes n'ont pas forcément l'impression que ces dernières et derniers pourront leur venir en aide ou ne se sentent pas toujours suffisamment proches d'elles et eux pour leur parler. Un travail sur le climat scolaire et la création d'espaces de parole dédiés seraient nécessaires pour fluidifier ces échanges. Cependant, une fois que les élèves ont partagé leurs expériences, elles et ils sont invités à témoigner en chaîne devant de multiples interlocuteurs et interlocutrices. Ce marathon, qui les ramène maintes fois aux (cyber)violences subies, n'est pas toujours couronné de succès. En effet, les punitions ou les sanctions seules n'empêchent pas les agresseurs et les agresseuses de recommencer, ne plaçant pas leur victime en sécurité. Des mesures réparatrices, comme la médiation mise en avant par le programme pHARe, pourraient s'avérer plus efficaces contre certaines (cyber)violences psychologiques et physiques, mais ne peuvent faire l'impasse sur la dimension sociétale des (cyber)violences

de genre, et sont inadaptées en cas de (cyber)violences sexuelles. Pour ces dernières, des mesures spécifiques de responsabilisation sont à développer. La prévention au sujet des (cyber)violences sexuelles doit être renforcée pour qu'elles soient reconnues. **À ce jour, les élèves, les filles et les garçons, sont surtout formées et formés au harcèlement et aux cyberviolences, et demandent à apprendre à gérer leurs émotions et les conflits.** Les ressources humaines au sein des établissements scolaires, temporelles et matérielles pour mettre en œuvre la prévention restent toutefois limitées.

BIBLIOGRAPHIE

- / **Aiken, M.** (2016). *The cyber effect: A pioneering cyber-psychologist explains how human behavior changes online*.
- / **Alessandrini, A.** (2023). *Sociologie des transidentités* (2^e édition). Cavalier bleu.
- / **Amsellem-Mainguy, Y., et Vuattoux, A.** (2018). *Construire, explorer et partager sa sexualité en ligne. Usages d'Internet dans la socialisation à la sexualité à l'adolescence*. INJEP. <https://injep.fr/wp-content/uploads/2018/10/rapport-2018-14-SEXI-v2.pdf>
- / **Amsellem-Mainguy, Y., et Vuattoux, A.** (2019). Sexualité juvénile et rapports de pouvoir : réflexions sur les conditions d'une éducation à la sexualité. *Mouvements*, n° 99(3), 85-95. <https://doi.org/10.3917/mouv.099.0085>
- / **Ayral, S.** (2011). *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*. Presses universitaires de France.
- / **Bajos, N., Rahib, D., et Lydié, N.** (2018). *Baromètre santé 2016. Genre et sexualité*. Santé Publique France.
- / **Balleys, C.** (2015). *Grandir entre adolescents : à l'école et sur Internet*. Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- / **Balleys, C.** (2016). Gestion de l'intimité et affichage d'un territoire sentimental entre adolescents sur Internet. *Agora débats/jeunesses*, n° 72(1), 7-19. <https://doi.org/10.3917/agora.072.0007>
- / **Beaubatie, E.** (2019). L'espace social du genre. Diversité des registres d'action et d'identification dans la population trans' en France. *Sociologie*, Vol. 10(4), 395-414. <https://doi.org/10.3917/socio.104.0395>
- / **Beaubatie, E.** (2021). *Transfuges de sexe : Passer les frontières du genre*. La Découverte.
- / **Beaumont, C.** (2016). Chapitre 14. Peut-on former le personnel contre la violence à l'école ? In *L'école face à la violence* (p. 208-220). Armand Colin.
- / **Becker, H. S.** (1991). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press.
- / **Bellon, J.-P., et Gardette, B.** (2018). *Harcèlement scolaire : Le vaincre c'est possible. La méthode de la préoccupation partagée* (2^e édition). ESF.
- / **Bergström, M.** (2012). Nouveaux scénarios et pratiques sexuels chez les jeunes utilisateurs de sites de rencontres. *Agora débats/jeunesses*, n° 60(1), 107-119. <https://doi.org/10.3917/agora.060.0107>
- / **Bergström, M., Courtel, F., et Vivier, G.** (2019). La vie hors couple, une vie hors norme ? Expériences du célibat dans la France contemporaine. *Population*, Vol. 74(1), 103-130. <https://doi.org/10.3917/popu.1901.0103>
- / **Beunardeau, P.** (2019). Filles et conduites « viriles » : L'identité féminine réinventée des « Niafou ». In S. Ayral & Y. Raibaud (Éds.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1 : À l'école* (p. 83-108). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. <http://books.openedition.org/msha/999>
- / **Butler, J.** (2012). *Trouble dans le genre : Le féminisme et la subversion de l'identité*. La Découverte/Poche.
- / **Blais, M., et Soares, A.** (2022). *Favoriser le bien-être et l'inclusion des personnes LGB-TQ2+ en milieu de travail : Rapport de recension des interventions contribuant à prévenir la discrimination et la violence fondées sur l'orientation sexuelle, l'identité de genre et l'expression de genre*. Chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres, Université du Québec à Montréal.
- / **Blaya, C.** (2015). *Cyberviolence et école*. Presses universitaires du Midi.
- / **Blaya, C.** (2016). Chapitre 3. Cyberviolence : État de la question. In *L'école face à la violence : Décrire, expliquer, agir*. (p. 52-64). Armand Colin.
- / **Blaya, C., et Cohen, J.** (2016). Chapitre 12. L'amélioration du climat scolaire en Europe et en Amérique du Nord. La mobilisation de tous pour la réussite scolaire et personnelle de chacun. In *L'école face à la violence : Décrire, expliquer, agir*. (p. 183-196). Armand Colin.

INTRODUCTION

- / **Blézat, M.** (2022). *Pour l'auto-défense féministe : Enquête et récits*. Éditions de la Dernière lettre.
- / **Bonifazi, G., Cecchini, S., Corradini, E., Giuliani, L., Ursino, D., et Virgili, L.** (2024). Investigating community evolutions in TikTok dangerous and non-dangerous challenges. *Journal of Information Science*, Vol. 50(5), 1170-1194. <https://doi.org/10.1177/0165551522116519>
- / **Bortolotti, R. M.** (2023). Des disputes amicales aux tribunaux numériques : la régulation des conflits par les adolescents via les réseaux sociaux numériques. *Agora débats/jeunesses*, n° 95(3), 25-38. <https://doi.org/10.3917/agora.095.0025>
- / **Bourdieu, P.** (2014). *La domination masculine*. Point.
- / **boyd, danah.** (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens* (1. Aufl). Yale University Press.
- / **Bozon, M.** (2012). Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable. *Agora débats/jeunesses*, n° 60(1), 121-134. <https://doi.org/10.3917/agora.060.0121>
- / **Braoudé, I., Manolios, E., Jean, E., Huppert, T., Verneuil, L., Revah-Levy, A., et Sibeoni, J.** (2022). Révéler des violences sexuelles subies dans l'enfance à un professionnel de santé : Une métasynthèse. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, Vol. 70(4), 201-213. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2021.10.005>
- / **Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- / **Brown, E., Dupuis, J., et Mazuy, M.** (2020). Chapitre 5. Au sein du couple, des situations de violence genrées et asymétriques. In E. Brown, A. Debauche, C. Hamel, & M. Mazuy (éds.), *Violences et rapports de genre* (1-) (p. 183-215). Ined Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ined.14874>
- / **Butler, J.** (2012). *Trouble dans le genre (Gender trouble) : le féminisme et la subversion de l'identité* (É. Fassin, Éd.; C. Kraus, Trad.; Suite du 1^{er} tirage 6). La Découverte/Poche.
- / **Campbell, M. A.** (2005). Cyber Bullying: An Old Problem in a New Guise?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(01), 68-76. <https://doi.org/10.1375/ajgc.15.1.68>
- / **Chamberland, L.** (2019). Enquêtes nord-américaines sur les violences homophobes et transphobes en contexte scolaire : l'invisibilisation du sexism. *Cahiers du Genre*, n° 66(1), 129-155. <https://doi.org/10.3917/cdge.066.0129>
- / **Charlebois, J. B.** (2011). *La virilité en jeu : perception de l'homosexualité masculine par les garçons adolescents*. Septentrion.
- / **Charrault, A., Grunvald, S., et Scodelaro, C.** (2020). Chapitre 4. Les violences sur mineur-e-s dans la famille et son entourage. In E. Brown, A. Debauche, C. Hamel, & M. Mazuy (éds.), *Violences et rapports de genre* (1-) (p. 149-181). Ined Éditions.
- / **Clair, I.** (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesses*, n° 60(1), 67-78. <https://doi.org/10.3917/agora.060.0067>
- / **Clair, I.** (2023). *Les Choses sérieuses. Enquête sur les amours adolescentes*. Seul.
- / **Clavaud, A.** (2023). *Droits des femmes : combattre le backlash*. Fondation Jean Jaurès. <https://www.jean-jaures.org/publication/droits-des-femmes-combattre-le-backlash/>
- / **Connell, R.** (2012). *Masculinities* (2. ed., reprint). Polity Press.
- / **Connell, R. W., et Messerschmidt, J. W.** (2015). Faut-il repenser le concept de masculinité hégémonique ? Traduction coordonnée par Élodie Béthoux et Caroline Vincensini. *Terrains & travaux*, N° 27(2), 151. <https://doi.org/10.3917/tt.027.0151>
- / **Couchot-Schiex, S., Moignard, B., et Richard, G.** (2016). *Cybersexisme : une étude sociologique dans des établissements scolaires franciliens* (p. 84). Centre Hubertine Auclert (Centre francilien pour l'égalité femmes-hommes).
- / **Court, M.** (2010). *Corps de filles, corps de garçons : Une construction sociale*. La Dispute.

BIBLIOGRAPHIE

- / **Crédoc.** (2022). *Baromètre du numérique édition 2022* (p. 313). Le Conseil général de l'économie (CGE), l'Autorité de régulation des communications électroniques, des postes et de la distribution de la presse (Arcep), l'Autorité de régulation de la communication audiovisuelle et numérique (Arcom) et l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT). https://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-barometre-numerique-edition-2022-Rapport.pdf
- / **Cromer, S., Dauphin, S., et Naudier, D.** (2010). L'enfance, laboratoire du genre. Introduction. *Cahiers du Genre*, n° 49(2), 5-14. <https://doi.org/10.3917/cdge.049.0005>
- / **Cross, D., Shaw, T., Barnes, A., Monks, H., Pearce, N., et Epstein, M.** (2015). Évaluation de la capacité des personnels scolaires australiens à identifier et prendre en charge les problèmes de cyberharcèlement (C. Blaya, Trad.). *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 33, 91-108. <https://doi.org/10.4000/dse.823>
- / **Dagorn, J., et Alessandrini, A.** (2015). Être une fille, un gay, une lesbienne ou un.e trans au collège et au lycée. *Le sujet dans la cité*, n° 6(2), 140-149. <https://doi.org/10.3917/lscdlc.006.0140>
- / **Darley, M., et Mainsant, G.** (2014). Police du genre. *Genèses*, n° 97(4), 3-7. <https://doi.org/10.3917/gen.097.0003>
- / **Darmon, M.** (2006). Variations corporelles : l'anorexie au prisme des sociologies du corps. *Adolescence*, T. 24 n° 2(2), 437-452. <https://doi.org/10.3917/ado.056.0437>
- / **Déage, M.** (2018). S'exposer sur un réseau fantôme : Snapchat et la réputation des collégiens en milieu populaire. *Réseaux*, n° 208-209, 147-172. <https://doi.org/10.3917/res.208.0147>
- / **Déage, M.** (2020). « Avoir une réputation » : *Étude du (cyber)harcèlement scolaire comme risque réputationnel génré* [Thèse de doctorat]. Sorbonne Université.
- / **Déage, M.** (2023). *À l'école des mauvaises réputations : les relations entre élèves et leurs risques à l'ère du numérique*. PUF
- / **Déage, M.** (2024). Rester insensible au suicide de victimes de cybersexisme ? Analyse des répercussions du travail réputationnel posthume à travers deux cas marquants des années 2010. *Déviance et Société*, Vol. 48(1), 147-177. <https://doi.org/10.3917/ds.481.0147>
- / **Debarbieux, É.** (2008). *Les Dix commandements contre la violence à l'école*. Odile Jacob.
- / **Debarbieux, É.** (2011). *À l'école des enfants heureux... Enfin presque* (p. 42). UNICEF. https://www.unicef.fr/sites/default/files/user-files/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf
- / **Debarbieux, É., Alessandrini, A., Dagorn, J., et Gaillard, O.** (2018). *Les violences sexistes à l'école : une oppression virilise* (p. 129). Observatoire européen de la violence à l'école.
- / **Delaunay, M.** (2023). La responsabilisation des auteurs de violences conjugales à l'épreuve de leurs stratégies de contestation des décisions pénales. *Déviance et Société*, Vol. 47(3), 401-433. <https://doi.org/10.3917/ds.473.0401>
- / **Diter, K.** (2023). La production de l'évidence hétérosexuelle chez les enfants. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 249(4), 20-37. <https://doi.org/10.3917/arss.249.0020>
- / **Doan-Minh, S.** (2019). Corrective Rape: An Extreme Manifestation of Discrimination and the State's Complicity in Sexual Violence. *Hastings Women's Law Journal*, Vol. 30(1), 167-197.
- / **Drouin, M., Ross, J., et Tobin, E.** (2015). Sexting: A new, digital vehicle for intimate partner aggression? *Computers in Human Behavior*, Vol. 50, 197-204. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.001>
- / **Dubet, F., et Martuccelli, D.** (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- / **Durand, E., Ane, I., Bronchard, C., Cerutti, Z., Favre, L., Gayraud, A., Legrand, B., Lelievre, A., et Richar-Bergereau, L.** (2023). *Violences sexuelles faites aux enfants : « On vous croit »* (p. 756). CIIVISE. https://www.ciivise.fr/sites/ciivise/files/2024-12/CIIVISE_Rapport_On_vous_croit_nov_2023.pdf

BIBLIOGRAPHIE

- / **Eichler, M.** (1979). *Double Standard: Feminist Critique of the Social Sciences*. Croom Helm Ltd.
- / **Faludi, S.** (1993). *Backlash : la guerre froide contre les femmes*. Des femmes poche. Des Femmes – Antoinette Fouque.
- / **Farges, G.** (2017). Chapitre 3. Les milieux sociaux d'origine et d'appartenance des enseignants. In *Les mondes enseignants* (p. 69-94). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/les-mondes-enseignants--9782130606437-page-69?lang=fr>
- / **Finkelhor, D., Mittchel, K. J., et Wolak, J.** (2000). *Online Victimization: A Report on the Nation's Youth* (p. 61). National Center for Missing and Exploited Children, Alexandria, VA.; Crimes against Children Research Center, Durham, NH. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442039.pdf>
- / **Flynn, A., Powell, A., Scott, A. J., et Cama, E.** (2022). Deepfakes and Digitally Altered Imagery Abuse: A Cross-Country Exploration of an Emerging form of Image-Based Sexual Abuse. *The British Journal of Criminology*, Vol. 62(6), 1341-1358. <https://doi.org/10.1093/bjc/azab111>
- / **Fraisse, G.** (2017). *Du consentement*. Seuil.
- / **Freysinet, I.** (2024). *Prévenir et arrêter les comportements perturbateurs en classe* [Thèse de doctorat]. Université Grenoble Alpes. <https://theses.fr/s246187>
- / **Galand, B.** (2021). 2. Les filles sont davantage victimes de harcèlement que les garçons. In *Le harcèlement à l'école* (p. 21-29). Retz. <https://shs.cairn.info/le-harcelement-a-l-ecole--9782725640297-page-21?lang=fr>
- / **Gardner, C. B.** (1995). *Passing by: gender and public harassment*. University of California Press.
- / **Génération Numérique.** (2022). *Les pratiques numériques des jeunes de 11 à 18 ans*. <https://asso-generationnumerique.fr/wp-content/uploads/2022/02/Enquete-pratiques-nume%CC%81riques-2022.pdf>
- / **Glowacz, F., et Goblet, M.** (2020). Sexting à l'adolescence : des frontières de l'intimité du couple à l'extimité à risque. *Enfances Familles Générations*, 34. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/245984>
- / **Goaziou (Le), V., et Garapon, A.** (2019). *Viol, que fait la justice ?* Les Presses de Sciences Po.
- / **Goffman, E.** (2006). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : La présentation de soi*. Les Éditions de Minuit.
- / **Goffman, E.** (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Les Éditions de Minuit.
- / **Gordon, M. T., et Riger, S.** (1989). *The female fear*. Free Press; Collier Macmillan.
- / **Gourarier, M.** (2017). *Alpha mâle. Séduire les femmes pour s'apprécier entre hommes*. Seuil.
- / **Grimault-Leprince, A., et Merle, P.** (2008). Les sanctions au collège : les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, Vol. 49(2), 231-267. <https://doi.org/10.3917/rfs.492.0231>
- / **Guillaumin, C.** (1978). Pratique du pouvoir et idée de Nature (1) L'appropriation des femmes. *Questions Féministes*, n° 2, 5-30.
- / **Hango, D.** (2023). Les préjugés subis en ligne par les jeunes et les jeunes adultes : la prévalence et la nature de la cybervictimisation. *Regards sur la société canadienne*. produit n° 75-006-X au catalogue de Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2023001/article/00003-fra.htm>
- / **Héritier, F.** (2019 [2002]). *Masculin/Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Odile Jacob.
- / **Herring, S. C.** (2002). Gender Violence: Re-cognizing and Resisting Abuse in Online Environment. *Asian Women*, Vol. 14(6), 187-212.
- / **Jardin, M.** (2023). Le harcèlement scolaire à l'encontre des LGBTQ+ : une enquête par questionnaire. *Cahiers de la LCD*, n° 16(1), 95-107. <https://doi.org/10.3917/clcd.016.0095>
- / **Jehel, S.** (2018). Les adolescents face aux violences numériques. Terminal. *Technologie de l'information, culture & société*, 123. <https://doi.org/10.4000/terminal.3226>
- / **Jurgenson, N.** (2019). *The social photo: on photography and social media*. Verso Books.
- / **Kelly, L.** (2019). Le continuum de la violence sexuelle (M. Tillous, Trad.). *Cahiers du Genre*, n° 66(1), 17-36. <https://doi.org/10.3917/cdge.066.0017>

BIBLIOGRAPHIE

- / **Kreager, D., et Staff, J.** (2015). *Unlike boys, girls lose friends for having sex, gain friends for making out*. 110th Annual Meeting of the American Sociological Association (ASA).
- / **Lachance, J.** (2013). *Photos d'ados : à l'ère du numérique*. Presses de l'Université Laval.
- / **Le Breton, D.** (2007). *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie*. Éditions Métailié. <https://doi.org/10.3917/meta.breto.2007.01>
- / **Lejbowicz, T., Mardon., A., et Sallée, N.** (2024). *Sexualités et identifications minoritaires : ce que les jeunes font à l'ordre du genre*, Appel à propositions d'articles pour la revue Agora débats/jeunesses.
- / **Cavalin, C., Da Silva, J., Delage, P., Despontin Lefèvre, I., Lacombe, D., et Pavard, B. (éds.)**. (2022). *Les violences sexistes après #MeToo (1-)*. Presses des Mines. <https://doi.org/10.4000/books.pressesmines.8223>
- / **Lucas, J.-F.** (2020). *La Covid-19, accélétratrice et amplificatrice des fractures numériques*. <https://hal.science/hal-03004991>
- / **Marsollier, C.** (2021). *Espaces de parole à l'école. Quels enjeux, quelles pratiques ?*. Berger-Levrault.
- / **Marsollier, C.** (2023). *L'attention aux vulnérabilités des élèves*. Berger-Levrault.
- / **Meijas, J.** (2005). *Sexe et société. La question du genre en sociologie*. Bréal.
- / **Mendos, L. R., et Rezki Rohaizad, D.** (2024). *A Global Overview of Legal Progress and Backtracking on Sexual Orientation, Gender Identity, Gender Expression, and Sex Characteristics* (p. 206). ILGA World. https://ilga.org/wp-content/uploads/2024/05/Laws_On_Us_2024.pdf
- / **Mennesson, C.** (2005). *Être une femme dans le monde des hommes : socialisation sportive et construction du genre*. Harmattan.
- / **Mercader, P., Léchenet, A., Durif-Varembont, J.-P., et Garcia, M.-C.** (2016). *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*. Érès. <https://www.cairn.info/mixite-et-violence-ordinaire-au-college--9782749252490.htm>
- / **Merle, P.** (2007). Le conflit dans l'école : question scolaire et question sociale. *Le Télémaque*, n° 31(1), 51-62. <https://doi.org/10.3917/tele.031.0051>
- / **Merle, P.** (2012). *La ségrégation scolaire*. La Découverte.
- / **Michaud, Y.** (2023). *La violence* (9^e éd. mise à jour). Que sais-je ?
- / **Olivier, E., Morin, A. J. S., Vitaro, F., et Galand, B.** (2022). Challenging the “Mean Kid” Perception: Boys’ and Girls’ Profiles of Peer Victimization and Aggression from 4th to 10th Grades. *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 37(17-18), NP15095-NP15129. <https://doi.org/10.1177/0886260521997949>
- / **Olweus, D.** (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- / **Ortega, R.** (1998). *La Convivencia Escolar : Qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia. http://educagenero.org/Recursos/convivencia_Rosario-Ortega
- / **Pardo, R.-F., Outaik, H., Outaik, H., Bories, J., Reynaud, L., Diogo, L. P., Drillaud, L. G., Janvier, M., Haouari, S., et Maclarens, S. C.** (2021). *Combattre le cybersexisme* (édition illustrée). Leduc.
- / **Pascoe, C. J.** (2003). Multiple Masculinities?: Teenage Boys Talk about Jocks and Gender. *American Behavioral Scientist*, Vol. 46(10), 1423-1438. <https://doi.org/10.1177/0002764203046010009>
- / **Patchin, J. W., et Hinduja, S.** (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, Vol. 4(2), 148-169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- / **Patchin, J. W., et Hinduja, S.** (2020). Sextortion Among Adolescents: Results From a National Survey of U.S. Youth. *Sexual Abuse*, Vol. 32(1), 30-54. <https://doi.org/10.1177/1079063218800469>
- / **Pheterson, G.** (2001). *Le prisme de la prostitution*. L'Harmattan.
- / **Pikas, A.** (1975). Treatment of Mobbing in School: Principles for and the Results of the Work of an Anti-Mobbing Group. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 19(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/0031383750190101>

BIBLIOGRAPHIE

- / **Rault, W.** (2023). Les couples de même sexe dans les pays occidentaux : Mieux reconnus et plus nombreux. *Population & Sociétés*, n° 607(1), 1-4. <https://doi.org/10.3917/pop-soc.607.0001>
- / **Rich, A.** (1981). La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne. *Nouvelles Questions Féministes*, 1, 15-43.
- / **Richard, G.** (2015). *Pratiques enseignantes et diversité sexuelle : analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise* [Thèse de doctorat], Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11405>
- / **Richard, G., Couchot-Scheix, S., et Moignard, B.** (2019). Expérimenter le web en tant que jeune minoritaire. *Cahiers de la LCD*, n° 9(1), 39-57. <https://doi.org/10.3917/clcd.009.0039>
- / **Romano, H.** (2015). *Harcèlement en milieu scolaire. Victimes, auteurs : que faire ?*. Dunod.
- / **Rui, S.** (2022). Conflit. In S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, PUF, coll. « Que Sais-Je ? », 2^e édition, p. 54.
- / **Rsaissi, Y., et Couchot-Schiex, S.** (2021). L'identité numérique adolescente face au cyber-sexisme, outil du maintien d'un ordre sexué co-construit. *Genre Éducation Formation*. <https://doi.org/10.4000/gef.682>
- / **Rubi, S.** (2003). Les comportements "déviants" des adolescentes des quartiers populaires : être "crapuleuse", pourquoi et comment ? Les recherches sur les conduites violentes des filles. *Travail, genre et sociétés*, n° 9(1), 39. <https://doi.org/10.3917/tgs.009.0039>
- / **Saewyc, E.** (2020). *Être en sécurité, être soi-même 2019 : Résultats de l'enquête canadienne sur la santé des jeunes trans et non-binaires*. (p. 100). Stigma and Resilience Among Vulnerable Youth Centre, Université de la Colombie-Britannique. https://apsc-saravyc.sites.olt.ubc.ca/files/2020/03/Etre-en-Securite-Etre-Soi-Meme-2019_SARAVYC_FR.pdf
- / **Salmona, M.** (2022). *Le livre noir des violences sexuelles* (3^e édition). Dunod.
- / **Sansfaçon, A. P., et Medico, D.** (2021). *Jeunes trans et non-binaires : de l'accompagnement à l'affirmation*. éditions du remue-ménage.
- / **Schneider, F. M., Zwillich, B., Bindl, M. J., Hopp, F. R., Reich, S., et Vorderer, P.** (2017). Social media ostracism: the effects of being excluded online. *Computers in Human Behavior*, Vol. 73, 385-393. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.052>
- / **Senden, M., et Galand, B.** (2019). La médiation par les pairs est-elle une réponse adéquate face au harcèlement à l'école ? *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 45(3), 112-139. <https://doi.org/10.7202/1069642ar>
- / **Serafinelli, E.** (2018). *Digital life on Instagram: new social communication of photography* (First edition). Emerald Publishing.
- / **Schulman, S.** (2021). *Le conflit n'est pas une agression : rhétorique de la souffrance, responsabilité collective et devoir de réparation*. B42.
- / **Simmel, G.** (1991). *Secret et sociétés secrètes* (S. Muller & P. Watier, Trad.). Circé.
- / **Smith, P. K., Del Barrio, C., et Tokunaga, R.** (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: how useful are the terms? In *Routledge monographs in mental health. Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology* (p. 26-40). Routledge/Taylor & Francis Group.
- / **Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., et Tippett, N.** (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying* (RBX03-06; p. 64). DfES.
- / **Stassin, B.** (2019). *(Cyber)harcèlement : sortir de la violence, à l'école et sur les écrans*. C&F Editions.
- / **Suler, J.** (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology & Behavior*, Vol. 7(3), 321-326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- / **Thomas, J. O., et Dubar, R. T.** (2021). Disappearing in the age of hypervisibility: Definition, context, and perceived psychological consequences of social media ghosting. *Psychology of Popular Media*, 10(3), 291-302. <https://doi.org/10.1037/ppm0000343>

BIBLIOGRAPHIE

- / **Trachman, M., et Lejbowicz, T.** (2018). Des LGBT, des non-binaires et des cases. Catégorisation statistique et critique des assignations de genre et de sexualité dans une enquête sur les violences. *Revue française de sociologie*, Vol. 59(4), 677-705. <https://doi.org/10.3917/rfs.594.0677>
- / **Trachman, M., et Lejbowicz, T.** (2020). Chapitre 10. Lesbiennes, gays, bisexuel-le-s et trans (LGBT) : Une catégorie hétérogène, des violences spécifiques. In E. Brown, A. Debauche, C. Hamel, & M. Mazuy (éds.), *Violences et rapports de genre* (1-) (p. 355-390). Ined Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ined.14944>
- / **Traore, B.** (2024a). « 93 % des élèves déclarent se sentir « bien » ou « tout à fait bien » dans leur lycée (Note d'information 24.25). DEPP MENJ. <https://doi.org/10.48464/ni-23-07>
- / **Traore, B.** (2024b). 2,2 % des lycéens déclarent cinq violences ou plus de façon répétée (Note d'information 24.26). DEPP, MENJ. <https://www.education.gouv.fr/22-des-lyceens-declarent-cinq-violences-ou-plus-de-facon-repetee-414660>
- / **Tremblay, M.** (2008). Conscience de genre et représentation politique des femmes. *Politique et Sociétés*, n° 29, 93-137. <https://doi.org/10.7202/040019ar>
- / **Tugaye, A., Ernoult, E., Vitu, V., et Schramm, S.** (2023). Évolution de la prévalence et de l'incidence de la dysphorie de genre en France depuis 2013 à partir des bases médico-administratives. *Santé Publique*, Vol. 34(HS2), 145-150. <https://doi.org/10.3917/spub.hs2.0145>
- / **Vandebosch, H., et Van Cleemput, K.** (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, Vol. 11(4), 499-503. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042>
- / **Wagner, T. L., & Blewer, A.** (2019). "The Word Real Is No Longer Real": Deepfakes, Gender, and the Challenges of AI-Altered Video. *Open Information Science*, Vol. 3(1), 32-46. <https://doi.org/10.1515/opis-2019-0003>
- / **Waling, A.** (2023). *Exploring the Cultural Phenomenon of the Dick Pic*. Routledge.
- / **West, C., et Zimmerman, D. H.** (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, Vol. 1(2), 125-151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- / **Wilson, C., Sheridan, L., et Garratt-Reed, D.** (2022). What is Cyberstalking? A Review of Measurements. *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 37(11-12), NP9763-NP9783. <https://doi.org/10.1177/0886260520985489>
- / **Wittig, M.** (2018). *La Pensée straight* (1^{ère} édition). Amsterdam.
- / **Wurf, G.** (2012). High School Anti-Bullying Interventions: An Evaluation of Curriculum Approaches and the Method Of Shared Concern in Four Hong Kong International Schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 22(1), 139-149. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.2>
- / **Ybarra, M. L., et Mitchell, K. J.** (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 45(7), 1308-1316. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>
- / **Zeilinger, I.** (2004). *Femmes et villes*. Presses universitaires François-Rabelais.
- / **Zeilinger, I.** (2018). *Non, c'est non : petit manuel d'autodéfense à l'usage de toutes les femmes qui en ont marre de se faire emmerder sans rien dire*. La Découverte.

GLOSSAIRE

Environnement numérique

/ BeReal : application de partage photographique, en temps réel et en toutes circonstances, à une heure aléatoire définie tous les jours par l'algorithme.

/ Blog : journal en ligne ou un site Internet d'information géré par un individu, un groupe ou une société qui propose un contenu régulièrement mis à jour (billet de blog) sur un sujet donné. Il présente les informations dans l'ordre chronologique inverse (antéchronologique) et est rédigé dans un style informel ou conversationnel.

/ Facebook : réseau social qui permet à ses usagères et usagers de publier du contenu et d'échanger des messages. Chaque usagère et usager de Facebook possède une page, d'où elles partagent des contenus et auxquels la communauté peut réagir (likes, commentaires). On peut y former des groupes avec d'autres usagers et usagères.

/ Forum : site Internet d'échanges entre des internautes, sous la forme de fils de discussions ou de fils de messages. Ils peuvent poser des questions, partager des expériences et discuter de sujets d'intérêt mutuel.

/ Instagram : application mobile qui permet à ses usagères et usagers de partager des photographies et des vidéos avec leur réseau d'amies et d'amis ou d'abonnées et d'abonnés. 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'une autre usagère ou d'un autre usager. Une fois le cliché publié, il peut être aimé ou commenté.

/ Snapchat : application mobile de partage de photos, vidéos et messages qui par défaut disparaissent après visualisation et pour lesquelles les captures d'écran sont notifiées.

/ Telegram : application de messagerie multimédia, cryptée et instantanée (textos, messages vocaux, appels, partage de fichiers, etc.).

/ Tiktok : application mobile dédiée au partage de courtes vidéos enregistrées avec un fond musical. Ces dernières peuvent être aimées, commentées et republiées.

/ Twitch : une plateforme interactive de diffusion en direct de contenus couvrant les jeux, le divertissement, le sport, la musique, etc.

/ WhatsApp : messagerie multimédia, cryptée et instantanée (textos, messages vocaux, appels, partage de fichiers, etc.).

(Cyber)violences

/ Backlash : « retour de bâton » qui vise à stopper voire annuler les avancées durement gagnées pour tendre vers l'égalité (Faludi, 1993).

/ Bodyshaming : formes agressives de déniement, de dévalorisation d'autrui, centrées sur les attributs physiques.

/ Challenge : des compétitions en vidéo sur un sujet qu'un ou une usagère peut lancer et auxquelles d'autres peuvent se joindre. Elles sont identifiées par un hashtag ; elles commencent lorsqu'un ou une usagère publie une vidéo avec ce hashtag et invite les autres à reproduire cette vidéo à leur manière (Bonifazi et al., 2022). Elles peuvent être considérées comme des victimisations lorsqu'elles impliquent une mise en danger pour soi ou pour autrui.

/ Cyberspace : environnement numérique (*digital*), d'ordinateurs connectés à l'échelle mondiale, constituant un univers de circulation de la communication et de l'information au sein duquel naviguent les internautes.

/ Cyberharcèlement : acte agressif, intentionnel, perpétré par un individu ou un groupe d'individus au moyen de formes de communication électronique (courriels, textos, réseaux sociaux, jeux en ligne, etc.), de façon répétée à l'encontre d'une victime. Le cyberharcèlement recoupe ainsi trois critères fondamentaux : l'intention de nuire avec l'existence d'une cible spécifique, la répétition et l'existence d'un déséquilibre de pouvoir, de sorte que la victime est incapable de réagir efficacement ou de se défendre avec succès (Smith, Del Barrio et Tokunaga, 2013). Le déséquilibre des forces peut être évalué en fonction des différences de savoir-faire technologique entre l'auteur et la victime, de l'anonymat relatif, du statut social, du nombre d'amies et amis ou de la position de groupe marginalisé. Ces actes de violences psychologiques peuvent prendre des formes variées : insultes, dénigrement, propagation de rumeurs, menaces en ligne, etc.

/ Cyberharcèlement de meute : fait de plusieurs personnes qui imposent de manière successive, avec ou sans concertation, des propos ou des comportements à une même victime.

/ Cybersexisme : faits qui font violence, qui se déplient à travers le cyberspace, 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 (Couchot-Schiex et al., 2016).

/ 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'agresseur ou l'agresseuse, et d'agir une fois les messages diffusés.

/ Deepfake ou fakeporn : images de nudités, sexuelles ou de réalisation d'actes sexuels, créées, falsifiées et modifiées numériquement (Flynn et al, 2022), comme la superposition de visages de femmes sur des vidéos pornographiques. Le terme « *deepfake* » est un mot-valise entre un apprentissage profond de l'intelligence artificielle et d'imagerie truquée (Wagner, Blewer, 2019).

/ Divulgation intime, pornodivulgation ou vengeance pornographique (revenge porn) : diffusion de photographies ou de vidéos privées à caractère intime ou sexuel partagées sur Internet sans le consentement de la personne concernée souvent dans l'objectif de nuire à sa réputation et de se venger (McGlynn, Rackley, Houghton, 2017). Le terme « *porn* » est aujourd'hui critiqué, car tout acte sexuel, bien qu'il ait pu être enregistré, n'est pas nécessairement performé pour l'industrie pornographique.

/ Exclusion ou cyberostracisme : fait de ressentir une mise à l'écart en ligne. Sur Internet aussi, l'ostracisme constitue une menace sérieuse pour les besoins humains fondamentaux : l'appartenance ou l'estime de soi (Schneider et al., 2017).

/ Ghosting : terme qui vient de l'anglais décrivant une stratégie de dissolution d'une ou de plusieurs relations, caractérisée par une décision soudaine ou graduelle de couper toute communication en ligne ou en personne avec quelqu'un sans explications claires, alors qu'il y a une réponse attendue. Cette stratégie est souvent perçue comme graduel par la ghosteuse ou le ghosteur tandis que du point de vue de la personne ghostée, cette décision est perçue comme soudaine (Thomas et Dubar, 2021).,

/ Montages sexuels : modification d'images pour faire croire que la personne représentée sur l'image pose de manière nue ou sexuelle ou accomplit un acte sexuel. Cet abus est vécu de manière disproportionnée par les femmes, les membres de la communauté LGBT+ et les minorités raciales (Flynn et al., 2022).

/ Raids : organisation d'une attaque collective en ligne, qui peut avoir lieu sur un réseau social, voire se prolonger hors ligne (Outaik et al., 2021).

/ Sextortion : menace de diffusion d'images explicites, intimes ou embarrassantes de nature sexuelle sans consentement, généralement dans le but d'obtenir d'autres images, des actes sexuels, de l'argent ou autre chose. Le préjudice peut être physique (pour la victime ou ses proches) ou peut viser les biens ou la réputation, impliquant généralement du chantage, jusqu'à ce que la victime remplisse une condition spécifique (Patchin et Hinduja, 2020).

/ Sexting : l'envoi et/ou la réception par texto de messages à caractère sexuel, également appelés « sexto » (contraction formée de « sexe » et de « texting »). Lorsqu'il est non consenti, le sexting est une cyberviolence. Le sexting est également appelé « sextage » (Québec) ou « textopornographie » (France).

/ Stalking ou voyeurisme : collecte d'informations privées ou non, potentiellement embarrassantes au sujet d'une personne, d'autant plus fréquente que les adolescentes et adolescents tendent à s'échanger les mots de passe de leurs réseaux sociaux, etc. (Wilson et al., 2022).

/ Usurpation d'identité : action de voler des données personnelles afin de commettre un abus ou une escroquerie, soit à des fins d'enrichissement, soit pour porter préjudice à la victime.

/ Vidéolynchage ou happyslapping : action de filmer ou de photographier l'agression physique d'une personne peu méfiante, pouvant inclure des coups, des attaques sexuelles et même le viol, dans l'objectif de diffuser ces images sur Internet ou de menacer de le faire (Palasinski, 2013).

Pratiques numériques

/ Compte fisha : comptes (souvent Instagram et Snapchat) qui « affichent » de jeunes femmes sur Internet en publiant des photos d'elles dénudées, sans leur consentement, dans le but de les humilier. Ces comptes sont peuvent être créés par département, ville ou établissement scolaire. Les contenus viennent souvent d'un ex ou sont récupérés par d'autres moyens en ligne.

/ Dickpic : photographie d'un pénis.

/ Fisha : verlan d'« afficher », fait de diffuser une image ou une information dans le but d'humilier ou de nuire à la réputation d'une personne. Notons que les adolescentes et adolescents s'adonnent aussi à cette pratique pour rire entre amies et amis, par exemple en s'envoyant des photos de grimace.

/ Jeux de rôle sexuels ou RP : simulation d'un acte sexuel, en ligne ou non, souvent sous la forme de récit, parfois sous la forme de contenus multimédias (messages vocaux, photos, vidéos) en se faisant passer pour une personne en particulier.

/ Nude : photographie sur laquelle la personne est nue ou partiellement dénudée.

/ Selfie : de l'anglais, autoportrait photographique, se prendre soi-même en photo

/ Screen : abréviation de l'anglais *screenshot*, action de faire une capture d'écran, c'est-à-dire de saisir le contenu affiché à un moment précis sur un écran d'ordinateur ou de téléphone portable.

/ Sexto : message-texte à caractère sexuel.

/ Viralisation : diffusion massive de contenus.

Genre et sexualité

/ Agenre : personne qui se définit sans identité de genre, elle ne s'identifie ni au genre féminin, ni au genre masculin, ni au mélange des deux.

/ Allosexualité : désirs amoureux ou sexuels qui diffèrent de l'hétérosexualité stricte, de l'asexualité ou de l'autosexualité.

/ Asexualité : désirs amoureux ou sexuels d'une personne qui ne ressent pas ou peu d'attraction pour autrui, parfois considérée comme l'absence d'orientation sexuelle.

/ Assignment de genre : processus par lequel un genre est attribué à une personne sur la base d'observations des caractéristiques extérieures et génère l'attente de performances en cohérence avec les normes sociales qui encadrent ce genre.

/ Bigenre : personne dont l'identité de genre correspond à deux genres.

/ Cisgenre : personne dont l'identité de genre féminine ou masculine correspond au sexe avec lequel elle est née.

/ Genre fluide : personne dont le genre, oscille entre la féminité et la masculinité, et peut varier au cours du temps.

/ Genderqueer : personne dont l'identité de genre n'est ni totalement masculine, ni totalement féminine. Ce terme est employé à l'international pour désigner les personnes non-binaires dans leur ensemble.

/ Hétérocisnormativité : rapport de genre sexiste fondé sur la différenciation asymétrique et sur la complémentarité obligatoire des sexes opposés et cisgenres venant imposer un cadre normatif qui discipline les identités genrées et les pratiques sexuelles.

/ LGBT+ : sigle employé pour désigner les minorités sexuelles et de genre (lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres). Face à la multitude d'autres sigles désormais à l'usage, notamment dans la recherche, un « + » a été ajouté pour conserver une uniformité tout en incluant d'autres identités de genre ou caractéristiques sexuelles comme les personnes queers, intersexes, asexuelles, pansexuelles, etc.

/ Pangenre : personne dont l'identité de genre englobe à la fois tous les genres possibles.

/ Pansexualité : désirs amoureux ou sexuels de personnes attirées pour autrui, quel que soit le genre.

/ Polyamour : pratique consistant à entretenir ouvertement plusieurs relations amoureuses.

/ Outing : révélation de l'orientation sexuelle d'une personne contre son gré.

/ Violence de genre : agression d'un individu en raison de son appartenance à l'un ou l'autre sexe, ou sa non-conformité aux rôles socialement attribués à son sexe. Elles s'incarnent dans des phénomènes de groupes constituant des moments d'appropriation de son propre genre au détriment d'autrui (Debarbieux et al., 2018, p. 53).

INDEX

Tableaux

Tableau 1	Synthèse d'éléments statistiques sur les cyberviolences chez les 9-20 ans en France selon le genre	15
Tableau 2	Manifestations possibles des victimisations en ligne par catégorie	25
Tableau 3	Présentation des établissements scolaires participants	27
Tableau 4	Effectifs de répondantes et répondants par classe selon l'académie et le genre	32
Tableau 5	Stratégie de redressement de l'échantillon	33
Tableau 6	Exposition à au moins un <i>outing</i> selon le genre (%)	35
Tableau 7	Caractéristiques par niveau scolaire des personnes assignées LGBT+ au moins une fois par le biais d'un <i>outing</i>	37
Tableau 8	Circonstances de l' <i>outing</i> LGBT+ selon l'identification de genre (%)	37
Tableau 9	Répartition genrée dans l'échantillon	38
Tableau 10	Lieu des victimisations sexuelles selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)	49
Tableau 11	Genre des responsables mineures et mineurs des victimisations sexuelles selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ de la victime (%)	51
Tableau 12	Lieu des victimisations psychologiques selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)	60
Tableau 13	Genre des responsables mineures et mineurs des victimisations psychologiques selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ de la victime (%)	61
Tableau 14	Lieu des victimisations physiques selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)	67
Tableau 15	Genre des responsables mineures et mineurs des victimisations physiques selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ de la victime (%)	69
Tableau 16	Victimes de violences sexuelles commises par le ou la (ex) partenaire selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)	71
Tableau 17	Partage et atteinte à l'image intime en ligne selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+	87
Tableau 18	Lieu de la divulgation d'images intimes (choix multiple)	91
Tableau 19	Sujet des images sexuelles qui ont mis mal à l'aise leur récepteur ou réceptrice (choix multiple)	93
Tableau 20	Vulnérabilité à d'autres formes de victimisations (%)	94
Tableau 21	Utilisation des fonctionnalités de confidentialité selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)	109
Tableau 22	Utilisation des fonctionnalités de modération selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%), choix multiple)	111
Tableau 23	Personnes sollicitées par les élèves pour des conseils sur leurs usages numériques selon le niveau de classe (%), choix multiple)	120
Tableau 24	Sujet des avertissements donnés par la famille selon l'âge et le genre (%), choix multiple)	121
Tableau 25	Besoins complémentaires d'information selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%), choix multiple)	143

Figures

Figure 1	Risques relatifs de victimisations à haute intensité selon le genre, l'assignation LGBT+, la mise en couple et la scolarité.....	72
Figure 2	Dispersion du nombre de violences déclarées selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+	78
Figure 3	Analyse factorielle multiple sur la relation entre les victimisations.....	80
Figure 4	Répartition des victimes selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (AFM).....	80
Figure 5	Risques relatifs liés au partage d'images intimes selon le genre, l'assignation LGBT+, la mise en couple et la scolarité.....	89

Graphiques

Graphique 1	Fréquence des victimisations sexuelles selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).	43
Graphique 2	Exposition à au moins une victimisation sexuelle par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).	45
Graphique 3	Exposition à au moins un outrage sexuel par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).	46
Graphique 4	Exposition à au moins une agression sexuelle par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).	47
Graphique 5	Exposition à au moins une atteinte à l'image intime par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).	48
Graphique 6	Fréquence des victimisations psychologiques selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).	53
Graphique 7	Exposition à au moins une victimisation psychologique par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).	54
Graphique 8	Exposition à au moins une agression verbale par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).	55
Graphique 9	Exposition à au moins une agression relationnelle directe par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).	56
Graphique 10	Exposition à au moins une agression relationnelle indirecte par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).	57
Graphique 11	Fréquence des victimisations physiques selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).	63
Graphique 12	Exposition à au moins une victimisation physique individuelle ou collective par catégorie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).	64
Graphique 13	Exposition à au moins une agression physique individuelle selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).	65
Graphique 14	Exposition à au moins une agression physique collective selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).	66

Graphique 15 Fréquence des victimisations de haute intensité selon la classe chez les filles (%).....	75
Graphique 16 Fréquence des victimisations de haute intensité selon la classe chez les garçons (%).....	76
Graphique 17 Perception négative des relations entre les filles et les garçons selon le genre et le niveau de classe (%).....	77
Graphique 18 Mise en couple des élèves selon le niveau de classe et le genre (%).....	77
Graphique 19 Sentiment de mal-être dans l'établissement selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ des victimes de violences à haute intensité (%).....	103
Graphique 20 Élèves ayant parlé d'au moins une victimisation déclarée selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)	114
Graphique 21 Sentiment que la situation s'est améliorée après en avoir parlé selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).....	115
Graphique 22 Élèves ayant parlé d'au moins une victimisation déclarée selon le niveau de classe (%).....	115
Graphique 23 Élèves ayant parlé d'au moins une victimisation déclarée à un ou une amie selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%).....	116
Graphique 24 Élèves ayant parlé d'au moins une victimisation déclarée à un membre de la famille selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (% , choix multiple)	119
Graphique 25 Élèves ayant parlé d'au moins une victimisation déclarée à un adulte de l'établissement selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)	122
Graphique 26 Adultes à qui les élèves, qui ont parlé d'au moins une victimisation déclarée, se sont adressés dans l'établissement (% , choix multiple)	123
Graphique 27 Élèves ayant parlé d'au moins une victimisation déclarée à d'autres professionnelles et professionnels selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)	128
Graphique 28 Réaction des adultes de l'établissement (%)	132
Graphique 29 Type de réaction des adultes de l'établissement (% , choix multiple).....	134
Graphique 30 Orientation proposée par les adultes de l'établissement (% , choix multiple)	136
Graphique 31 Expérience des mesures correctives selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)	139
Graphique 32 Séances de prévention suivies par les élèves (% , choix multiple)	147

Schémas

Schéma 1 Calendrier de l'étude.....	32
Schéma 2 Exposition aux différentes formes de victimisations selon le genre renseigné par les élèves et l'assignation par les autres à une identité LGBT+ (%)	42

ANNEEXES

Présentation des participantes et participants à l'enquête

Établissement	Fonction	Engagements autour du cybersexisme	Spécificités de l'entretien
Collège A	Conseiller principal d'éducation (CPE)	Accompagnement individualisé d'élèves concernées et concernés	Temps accordé limité
	Professeure d'histoire-géographie	Traitement de la question des discriminations et des réseaux sociaux en cours d'enseignement moral et civique	
	Assistante d'éducation (AED)	Aucun	Interruption de l'entretien à trois moments (élèves qui avaient besoin de renseignements)
	Professeure-documentaliste	Référente égalité filles-garçons Mise en place de projets autour de la lutte contre le harcèlement et l'égalité filles-garçons	Entretien réalisé avec l'infirmière scolaire
	Infirmière scolaire	Accompagnement individualisé d'élèves concernés	Entretien réalisé avec la professeure-documentaliste

Établissement	Fonction	Engagements autour du cybersexisme	Spécificités de l'entretien
Collège B	Principal	Gestion des cas d'élèves concernées et concernés	
	Conseillère principale d'éducation (CPE)	Aucun	
	Infirmière scolaire	Ne s'engage plus, car en colère face à une direction qui ne les intègre pas dans les cas de cybersexisme	Entretien réalisé avec l'assistante sociale
	Assistance sociale	Ne s'engage plus, car en colère face à une direction qui ne les intègre pas dans les cas de cybersexisme	Entretien réalisé avec l'infirmière
	Professeure d'espagnol	Co-référente égalité filles-garçons Intervention sur les questions liées au sexe	
	Professeure de français	Insertion de la question des femmes en cours	
Lycée C	Conseillère principale d'éducation (CPE 1)	Accompagnement individualisé d'élèves concernées et concernés	Entretien réalisé avec sa collègue CPE
	Conseillère principale d'éducation (CPE 2)	Accompagnement individualisé d'élèves concernées et concernés	Entretien réalisé avec sa collègue CPE
	Assistante d'éducation (AED)	Accompagnement individualisé d'élèves concernées et concernés	
	Infirmière scolaire	Aucun	Ne se sent pas à l'aise avec l'enregistrement, poursuite de l'entretien sans magnétophone

Établissement	Fonction	Engagements autour du cybersexisme	Spécificités de l'entretien
Lycée D	Proviseur	Gestion des cas et accompagnement des élèves concernées et concernés	
	Conseiller principal d'éducation	Référent égalité filles-garçons Mise en place de nombreux projets en lien avec le cybersexisme et accompagnement d'élèves concernées et concernés	
	Professeure de français	Accompagnement individualisé d'élèves concernées et concernés, et redirection vers l'assistante sociale	Temps accordé limité
	Assistante d'éducation (AED)	Repérage et redirection d'élèves concernées et concernés vers les CPE et l'assistance sociale	
Collège E	Professeur d'histoire-géographie	Intervention en classe par rapport à la lutte contre le harcèlement (cours d'éducation et morale et civique) Suit la formation pHARe Accompagnement individualisé d'élèves concernées et concernés	
	Assistante sociale	Écoute et redirection d'élèves concernées et concernés vers la CPE du collège (référente égalité filles-garçons, harcèlement et LGBT+) et la direction Intervention sur l'homophobie et le harcèlement (notamment dans un autre établissement où elle est affectée)	Temps accordé limité
Lycée F	Conseillère principale d'éducation (CPE)	Impliquée dans la mise en place des projets (égalité filles-garçons, lutte contre le harcèlement et les LGBTphobies) avec la CPE du collège	
	Professeur d'histoire-géographie	Aucun	Temps accordé limité

Établissement	Fonction	Engagements autour du cybersexisme	Spécificités de l'entretien
Cité scolaire E et F	Conseillère d'orientation	Aucun	Temps accordé limité
	Infirmière scolaire	Écoute et accompagnement individualisé d'élèves concernées et concernés	
Cité scolaire G et H	Infirmière scolaire	Porte les projets sur le cyberharcèlement Accompagnement individualisé d'élèves concernées et concernés	Temps accordé limité
Lycée H	Conseillère principale d'éducation (CPE)	Accompagnement individualisé d'élèves concernées et concernés	Temps accordé limité
Collège I	Conseillère principale d'éducation (CPE)	Participation aux projets égalité filles-garçons Accompagnement individualisé d'élèves concernées et concernés	
Lycée J	Professeur de mathématiques	Aucun	Temps accordé limité
Cité scolaire I et J	Infirmière scolaire	Porte des projets égalité filles-garçons et lutte contre les discriminations Écoute et accompagnement individualisé d'élèves concernées et concernés	Temps limité, interruption d'élèves qui viennent à l'infirmerie
	Professeure de français	Intervention en classe face à des propos sexistes employés par des garçons	Temps accordé limité

Établissement	Fonction	Engagements autour du cybersexisme	Spécificités de l'entretien
Collège K	Assistante sociale	Accompagnement individualisé d'élèves concernées et concernés	
	Conseillère principale d'éducation (CPE)	Référente égalité filles-garçons qui porte de nombreux projets	Entretien réalisé avec sa collègue AED
	Assistante d'éducation (AED)	Accompagnement individualisé d'élèves concernées et concernés	Entretien réalisé avec la CPE
	Professeure de français (1)	Intervention en classe face à des propos sexistes Accompagnement individualisé d'élèves concernées et concernés	
	Professeure de français (2)	A suivi une formation égalité filles-garçons et a été intervenante en milieu scolaire sur les LGBTphobies avant d'être professeure	
Collège L	Principale	Gestion des cas et accompagnement d'élèves concernées et concernés Porte les projets égalité filles-garçons	Entretien collectif réalisé avec l'ensemble des professionnelles et professionnels volontaires du collège L
	Assistante sociale	Accompagnement individualisé des élèves concernées et concernés	Entretien collectif
	Professeure de français	Aucun	Entretien collectif
	Infirmière scolaire	Accompagnement individualisé des élèves concernées et concernés	Entretien collectif

Établissement	Fonction	Engagements autour du cybersexisme	Spécificités de l'entretien
Lycée M	Proviseur	Gestion des élèves concernées et concernés	Temps accordé limité
	Conseillère principale d'éducation (CPE)	Accompagnement individualisé des élèves concernées et concernés	
	Infirmière scolaire	Accompagnement et redirection des élèves concernées et concernés vers la CPE et la direction	Temps accordé limité Interruption brève de l'entretien par le proviseur
Lycée N	Proviseure adjointe	Engagée sur la thématique du cybersexisme (disposition d'affiches, implication dans les projets menés) Gestion des élèves concernées et concernés	Entretien collectif réalisé avec l'ensemble des professionnelles et professionnels volontaires du lycée N
	Professeure d'anglais	Référente égalité filles-garçons, à la tête de nombreux projets sur la thématique et sur les LGBTphobies	Entretien collectif
	Assistante sociale	Non précisé	Entretien collectif
	Conseillère principale d'éducation (CPE 1)	Accompagnement individualisé des élèves concernées et concernés	Entretien collectif
	Conseillère principale d'éducation (CPE 2)	Non précisé	Entretien collectif
	Professeur de sécurité-prévention	En tant qu'ancien gendarme, il mène de la prévention dans sa classe sur le pénal, notamment vis-à-vis du <i>revenge porn</i>	Entretien collectif

— REMERCIEMENTS

Merci aux élèves qui ont accepté de partager avec l'équipe de recherche leur vécu de (cyber)violences dans l'espoir d'améliorer l'expérience scolaire des autres. Cette étude n'aurait pas pu avoir lieu sans l'aide apportée tout au long du processus par les équipes des établissements scolaires participants, les missions égalité filles-garçons des rectorats franciliens, et le soutien financier et méthodologique de la direction générale de l'enseignement scolaire, et de la Région Île-de-France, que nous remercions chaleureusement.

Le Centre Hubertine Auclert remercie également les membres du comité de suivi de l'étude, représentantes et représentants du bureau de l'égalité et de la lutte contre les discriminations et de la mission prévention du harcèlement de la direction générale de l'enseignement scolaire, des académies de Créteil, Paris et Versailles, de la Région Île-de-France, ainsi que les membres du comité scientifique, pour leur confiance, leurs relectures attentives, et leur avis éclairés.

RÉALISATION DE L'ÉTUDE

Étude réalisée par Margot Déage (direction scientifique), maîtresse de conférences à l'Université Grenoble-Alpes, LaRAC, et n-clique.

Membres de l'équipe de n-clique : **Mateo Acosta Garcia, Clara Bavazzano, Tristan De Gueyer-Maarawi, Emma Deswelle-Filippi, Anaïs Raud, Valentin Riboule, Idilsu Tegun.**

Sous la direction du Centre Hubertine Auclert (cadrage, coordination et co-rédaction) : Amandine Berton-Schmitt (cadrage), Inès Girard (cadrage, coordination et rédaction), Iman Karzabi (cadrage, coordination et rédaction), Aurélie Latourès (cadrage), Gaëlle Perrin (cadrage, coordination et rédaction), Ana-Clara Valla (cadrage et coordination).

Conseil scientifique :

- / Yaëlle Amsellem-Mainguy, chargée de recherche à l'INJEP, associée CERLIS et Ined,
- / Claire Balley, professeure associée à l'UNIGE, Medialab,
- / Arianne Bénoliel, doctorante à l'Université Panthéon-Assas, CARISM,
- / Bérengère Stassin, maîtresse de conférences à l'Université de Lorraine, CREM.

Comité de Pilotage :

- / Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Direction générale de l'enseignement scolaire : Sadate Hamadi, chargé d'études à la Mission de prévention des violences en milieu scolaire, Judith Klein, cheffe du bureau de l'égalité et de la lutte contre les discriminations, Maéva Olivier, chargée d'études égalité filles-garçons et lutte contre les LGBT+phobies, Mélina Snieg,

adjointe au chef de la Mission de prévention des violences en milieu scolaire. **Marie Lazaridis**, en charge des enquêtes locales de climat scolaire auprès de la mission de prévention des violences en milieu scolaire, qui n'a pas fait partie du comité de pilotage, a accepté de partager son expertise lors de l'élaboration du questionnaire.

/ Conseil régional d'Île-de-France : **Nadia Megueni**, cheffe du service des actions éducatives, **Christine Rameau**, chargée de mission sur la citoyenneté au pôle lycées.

/ Académie de Créteil : **Estève Aubouër**, référent académique égalité filles-garçons et lutte contre les LGBTphobies de l'académie de Créteil, **Sabina Colin**, référente académique égalité filles-garçons et lutte contre les LGBTphobies de l'académie de Créteil au moment de la finalisation de l'étude, **Stefanie Papke**, coordinatrice administrative et pédagogique de la mission égalité filles-garçons et lutte contre les LGBTphobies de l'académie de Créteil, **Iacovina Sclavou**, référente académique égalité filles-garçons et lutte contre les LGBTphobies de l'académie de Créteil au moment du démarrage de l'étude.

/ Académie de Paris : **Isabelle Fride**, chargée de mission égalité filles-garçons de l'académie de Paris, **Valérie Vidal**, référente académique égalité filles-garçons de l'académie de Paris.

/ Académie de Versailles : **Beatriz Beloqui**, référente académique égalité filles-garçons de l'académie de Versailles, **Aïda Kergroach**, cabinet du recteur de l'académie de Versailles, **Sarah Viseux**, chargée de mission égalité filles-garçons et lutte contre les violences sexistes et sexuelles de l'académie de Versailles.

DIRECTION DE PUBLICATION

Emmanuelle Beauchage, Inès Girard, Iman Karzabi et Gaëlle Perrin

COORDINATION ET SUIVI ÉDITORIAL

Léa Moureau

ÉDITEUR

Centre Hubertine Auclert
Septembre 2025

MISE EN PAGE

Delphine Hugueny

IMPRIMERIE

Exaprint

DÉPÔT LÉGAL

À parution

Imprimé sur du papier issu de forêts gérées durablement.

centre
hubertine
auclert



www.centre-hubertine-auclert.fr

Le Centre Hubertine Auclert est le centre francilien pour l'égalité femmes-hommes, organisme associé du Conseil régional d'Île-de-France.

Il promeut l'égalité entre les femmes et les hommes et la lutte contre les violences faites aux femmes à travers l'Observatoire régional des violences faites aux femmes.

Il apporte de l'expertise et des ressources sur ces thèmes aux actrices et acteurs du territoire francilien (collectivités, associations, syndicats, établissements scolaires), notamment à travers la production d'études, la conception d'outils et l'animation de formations.

AVEC LE SOUTIEN DE


**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE**
Liberté
Égalité
Fraternité

