
Socialisation en négatif : des situations de vulnérabilité aux conditions d'apprentissage

Caroline Dayer



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3593>

DOI : 10.4000/trema.3593

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2016

Pagination : 51-61

ISBN : 979-10-96627-02-8

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Caroline Dayer, « Socialisation en négatif : des situations de vulnérabilité aux conditions d'apprentissage », *Tréma* [En ligne], 46 | 2016, mis en ligne le 01 avril 2017, consulté le 16 janvier 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3593> ; DOI : 10.4000/trema.3593

Ce document a été généré automatiquement le 16 janvier 2020.

Trema

Socialisation en négatif : des situations de vulnérabilité aux conditions d'apprentissage

Caroline Dayer

I. Introduction et problématique

- 1 La diversité des recherches menées sur l'homophobie en contexte scolaire et éducatif a permis de souligner ses répercussions autant sur les conditions d'apprentissage et le cursus des élèves (Prévenir le rejet basé sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre chez les jeunes [PREOS], 2011) que sur leur santé (PREOS, 2012).
- 2 D'une part, Chamberland, Richard et Bernier (2013) relèvent que les impacts de la victimation homophobe engendrent un plus faible sentiment d'appartenance à l'école, de l'absentéisme et du décrochage scolaire, un souhait de changer d'établissement ainsi qu'une limitation des aspirations scolaires. Dans le premier tome du dossier coordonné par Joing-Maroye et Debarbieux intitulé *Violences de genre et violences sexistes à l'école*, ces auteur-e-s précisent que plus du tiers des élèves se considérant comme hétérosexuel.le.s disent avoir été victimes d'au moins un incident à caractère homophobe pendant les six à huit mois qui précèdent l'enquête. Le taux s'élève à 69% pour les élèves lesbiennes, gays, bisexuel-le-s ou qui se questionnent quant à leur orientation sexuelle.
- 3 D'autre part, sous l'angle de la santé, les études montrent que ces jeunes souffrent davantage d'anxiété et de dépression que leurs pairs, que leur risque de tentative de suicide est plus élevé et que la période qui entoure la première annonce de leur homosexualité à leur entourage est la plus vulnérable (Meyer, 2003 ; Marshal *et al.*, 2011).
- 4 Quant à l'ouvrage *Combating Homophobia. Experiences and Analyses Pertinent to Education* (Gronenberg et Funke, 2011), il présente un panorama interdisciplinaire et international sur ces questions qui débouche sur des recommandations théoriques et

pratiques en matière de lutte contre l'homophobie dans le contexte scolaire et plus largement dans le champ de l'éducation.

- 5 Si des pistes de prévention contre les violences homophobes à l'école ont été développées, qu'en est-il plus précisément des facettes de l'hétérosexisme et de la façon dont il se déploie dans les processus de socialisation ? Afin de répondre à cette question, une mise en perspective des concepts d'homophobie et d'hétérosexisme est proposée avant de se centrer sur les expériences de personnes concernées à travers une recherche empirique fondée sur des entretiens semi-directifs. La démarche analytique met ensuite en évidence les caractéristiques d'une socialisation en négatif pour déboucher sur l'identification de leviers éducatifs. Du climat scolaire à la culture scolaire, de la lutte contre les discriminations à la construction d'une école inclusive, différentes perspectives sont discutées.

II. Cadrage théorique

- 6 L'homophobie « peut être définie comme l'hostilité générale, psychologique et sociale, à l'égard de celles et ceux supposés désirer des individus de leur propre sexe ou avoir des pratiques sexuelles avec eux » (Borrillo, 2000, pp. 26-27). Elle réfère donc à des dimensions psychologique et sociale, vise des personnes supposées ou avérées homosexuelles et peut porter sur des désirs ou des pratiques.
- 7 Sur le plan théorique, le concept d'homophobie fait l'objet de différentes critiques. Non seulement son étymologie renvoyant à la peur (phobie) du semblable (homo) pose problème mais le terme phobie à lui seul est inadéquat comme le développe Bastien-Charlebois (2011), en pointant notamment les risques de psychologisation et de dépolitisation de cette notion. Par contre, le concept d'hétérosexisme ouvre un travail de clarification et d'articulation ainsi qu'un intérêt politique : « Tandis que la psychologie nous renvoie à la singularité de la question homosexuelle, et des rejets que suscite l'homosexualité, l'idéologie nous permet d'articuler ensemble différentes inégalités » (Fassin, 2009, p. 37), d'élaborer une réflexion sur l'ordre sexuel (des sexes et des sexualités) et des perspectives anti-discriminatoires. L'hétérosexisme renvoie à « un principe de vision et de division du monde social, qui articule la promotion exclusive de l'hétérosexualité à l'exclusion quasi promue de l'homosexualité » (Tin, 2003, p. 208). Ce système de pensée, « par la conjugalité et la maternité, confirme la domination masculine dans les rapports de sexe » (Tin, 2003, p. 210) et se trouve à la racine de l'homophobie et du sexisme.
- 8 Dans son ouvrage, *La pensée straight*, Wittig (2001) montre que l'hétérosexualité fonctionne comme un système politique et Rich (1981) se focalise sur la contrainte à l'hétérosexualité. Ce système d'inégalités fondé sur l'hétérosexisme ne concerne pas uniquement les personnes non hétérosexuelles avérées ou supposées mais toute personne qui transgresse les frontières du genre et déroge aux codes construits du masculin et du féminin dans une situation donnée. D'une part, l'exclusion se base non seulement sur l'orientation sexuelle et/ou affective mais aussi sur l'identité de genre et le refus de se soumettre aux attentes liées au sexe assigné à la naissance. D'autre part, ses traductions se déclinent à travers des formes particulières comme la lesbophobie (visant les lesbiennes), la gayphobie (visant les hommes homosexuels), la biphobie (visant les personnes bisexuelles), la transphobie (visant les personnes trans*).

L'acronyme LGBTIQ (lesbienne, gay, bi, trans*, intersexe, queer ou questioning) ne recouvre donc pas des expériences homogènes.

- 9 Ce qui pose problème et constitue une source de souffrance n'est donc pas l'homosexualité mais les discriminations et les violences basées sur le sexe, le genre et/ou la sexualité (Dayer, 2014) ainsi que la dévalorisation et l'invisibilisation produites par la matrice hétérosexiste, qui traverse la cour comme la classe (Dayer, 2013). Couchot-Schiex et Richard (soumis) relèvent les limites d'une approche des violences genrées à l'école sous l'angle du climat scolaire pour proposer une démarche au prisme de la culture scolaire (Payne et Smith, à paraître ; Ringrose et Rawlings, 2015 ; Walton, 2011). Ces auteures se distancient d'une conception qui envisage ces violences comme le fait de personnes intolérantes ou mal intentionnées pour les inscrire dans une problématisation des normes de genre, sociales et scolaires. L'objectif consiste à saisir les répercussions de l'hétérosexisme en termes de socialisation, autant primaire - s'élaborant principalement à travers la famille et permettant à la personne de devenir membre de la société - que secondaire - renvoyant aux dynamiques à travers lesquelles cette personne aborde de nouvelles sphères (Berger et Luckmann, 1968/1986).

III. Ancrages épistémologiques et démarche méthodologique

- 10 Inscrite dans l'interactionnisme historico-social, la posture de recherche adoptée s'appuie sur le paradigme épistémologique de la compréhension selon lequel la personne n'est pas uniquement appréhendée sous l'angle des contraintes qui pèsent sur l'action mais également de son pouvoir d'agir, individuel et collectif.
- 11 Afin d'opérationnaliser méthodologiquement ces ancrages épistémologiques, j'opte pour la technique de l'entretien de recherche semi-directif. Il permet en effet de partir du point de vue des personnes interviewées et des significations qu'elles produisent quant à leurs expériences, en évitant une précatégorisation de l'objet. Une telle approche méthodologique ne correspond ainsi pas à une « récolte de données » mais réfère à un dispositif interactif constituant l'occasion d'une construction de l'information, permettant d'identifier des pistes d'intervention au plus près des réalités vécues par les personnes.
- 12 Dans ce sens, j'ai réalisé des entretiens exploratoires en 2001 et des entretiens de recherche semi-directifs entre 2002 et 2005 (Dayer, 2005) puis une autre série en 2015. L'ensemble de ces entretiens a été effectué en Suisse romande, auprès de personnes qui se considèrent comme gay ou lesbienne, tout en les interrogeant sur leur manière de se définir. La problématique relative à l'hétérosexisme et à la socialisation en négatif de la présente contribution concerne un travail de recherche mené entre 2013 et 2015. Une vingtaine d'entretiens semi-directifs d'une heure et demie environ ont été réalisés chez les personnes interviewées ou dans un lieu à leur convenance. La perspective choisie vise à permettre à la diversité de s'exprimer tout en se donnant pour objectif de découvrir la récurrence de caractéristiques.
- 13 La sélection du corpus s'est opérée à travers une variété des localités d'origine ; des lieux de résidence actuels ; des zones urbaines ou rurales ; des nationalités ; des convictions religieuses ; des classes socio-professionnelles de la personne interviewée ainsi que de celles de ses parents ; etc. La première question de l'entretien porte sur la

façon dont la personne a élaboré ses processus de socialisation et ne mentionne ni la question des violences ni celle de l'école. Le développement spontané de ces aspects dans l'ensemble des récits constitue en soi une source d'information. Quel que soit le parcours des personnes, leurs points de convergence résident dans l'expérience de l'hétérosexisme et dans la référence aux jalons scolaires.

- 14 La démarche analytique se fonde sur une approche thématique et typologique. En regard de la théorie enracinée et à l'instar de Strauss et Corbin (2003), l'analyse a commencé dès les entretiens exploratoires et a permis d'orienter les entretiens suivants. Cette manière de faire, séquentielle et systématique, a donné la possibilité de saisir les aspects potentiellement significatifs et les dimensions qui relèvent des mêmes phénomènes ont été regroupées pour élaborer une thématisation. Une fois le canevas d'entretien stabilisé, l'analyse s'est basée sur une méthode comparative : un événement a été comparé avec d'autres événements et le repérage des similarités et des différences a permis de dégager sa singularité et sa typicité (Strauss et Corbin, 2003). Le traitement transversal des entretiens a accompagné ce processus de montée en intersubjectivité. L'analyse ne se centre pas uniquement sur les facettes de l'hétérosexisme mais aussi sur les processus d'actorialisation (Schurmans, Charmillot et Dayer, 2008), c'est-à-dire sur les espaces d'échange et de création qui émergent en regard des systèmes de contraintes en présence, sur la capacité de réflexivité et d'action des personnes ainsi que sur le développement de leurs apprentissages.

IV. Résultats et discussion : désapprendre l'hétérosexisme

- 15 De l'analyse émergent différentes manières dont l'hétérosexisme est intériorisé et vécu, et plus particulièrement la façon dont il engendre - en tant que système de hiérarchisation et d'invisibilisation - une socialisation en négatif (au sens de négation, de péjoratif, de ce qui est considéré comme l'inverse, du cliché en photographie où les clairs apparaissent en sombre et les sombres en clair, pour reprendre des définitions de sens commun). Cette partie empirique s'organise précisément autour des caractéristiques de cette dernière.

IV. 1. Se construire sans : silence et absence

« Le fait qu'on ne te dise pas qu'on peut tomber amoureux ou amoureuse d'une personne du même sexe, ça t'enlève une possibilité, tu ne peux pas te le dire car on ne t'a jamais dit que c'était possible, on n'en a jamais parlé avec des ami-e-s, à l'école et dans la famille non plus. Donc tu gardes pour toi et tu te dis que t'as un problème et tu ne sais même pas à qui en parler » (Florence).

- 16 L'hétérosexisme entrave la formulation à soi (« tu ne peux pas te le dire ») et à autrui (« tu ne sais même pas à qui en parler »). Il a un pouvoir d'invisibilisation (« ça t'enlève une possibilité ») et de dévalorisation (« tu te dis que t'as un problème ») à travers une intériorisation de la honte et de la culpabilité. L'hétérosexisme ne se contente pas de partir du principe que tout le monde est hétérosexuelle (« le fait qu'on ne te dise pas qu'on peut tomber amoureux ou amoureuse d'une personne du même sexe »), il confisque les facteurs de protection habituels (« on n'en a jamais parlé avec des ami-e-s, à l'école et dans la famille non plus »). De plus, ce « on » n'est pas du genre à dire son nom, tant l'hétérosexualité est un « fantôme souverain », une « présence absente » qui

n'est pas prononcée et agit sans même avoir à se situer (Katz, 2001). L'hétérosexisme entraîne un sentiment d'isolement (« tu gardes pour toi ») :

« Durant toute l'école primaire et secondaire, je sentais que j'étais un peu différente de la plupart des autres gens mais je ne savais pas ce que c'était du tout et je n'étais pas très bien dans ma peau, j'avais l'impression d'être en décalage avec les autres personnes » (Anaïs).

- 17 La formulation à soi précède la formulation de soi aux autres. De l'informulable à l'indicible (« je ne savais pas ce que c'était du tout »), ce sentiment d'inadéquation (« être en décalage ») et de malaise (« pas très bien dans ma peau ») résulte de ce que Wittig (1992) appelle la « pensée straight » et de la contrainte à l'hétérosexualité (Rich, 1981). Ne pas savoir à qui en parler se double du fait de ne pas savoir à qui s'identifier.

IV. 2. Mise au placard et solitude

« C'était une période de vide, de repli, de déni de moi-même, où les émotions ne pouvaient pas être exprimées. Je n'avais personne à qui m'identifier, c'est une chape de plomb qui laisse des séquelles physiques, psychologiques. C'était le néant, de la primaire jusqu'à l'université » (Roxane).

- 18 L'hétérosexisme affecte le rapport à soi (« repli », « déni de moi-même »), à autrui (« je n'avais personne à qui m'identifier ») et au monde (« vide », « néant »). Il a des répercussions sur la santé (« séquelles physiques, psychologiques ») ainsi que sur la possibilité de vivre et de partager des émotions (« chape de plomb »). L'intériorisation de l'hétérosexisme se traduit également par des formes d'autocensure :

« Quand j'ai commencé l'école en première enfantine¹, j'avais une meilleure amie et un jour je lui ai dit que je voulais sortir avec elle. Enfin, je ne l'ai pas dit comme ça car j'étais petite. Elle m'a répondu que les filles ne vont pas avec les filles mais avec les garçons. J'ai dit ok et j'ai intégré ce truc... Au bout d'un moment c'est devenu pesant, je n'étais pas moi-même, j'inventais des choses » (Sarah).

- 19 L'image de la chape de plomb, comme celle de la prison qui est récurrente dans les entretiens, renvoie à une épistémologie du placard (Sedgwick, 1990) qui délimite des lignes de démarcation entre ce qu'il est possible d'être ou non, de faire ou non. Ces injonctions empêchent les personnes d'être en adéquation avec ce qu'elles ressentent (« je n'étais pas moi-même ») et peuvent les pousser à mener une double vie (« j'inventais des choses »). La confrontation à un entourage proche qui se positionne « contre » amplifie la difficulté à trouver des supports de construction identitaire.

IV. 3. Se construire contre

« Je ne pouvais pas me projeter car j'étais en recherche... La première fois que j'ai embrassé une fille, j'ai ouvert les yeux et j'ai cru que j'allais me retrouver en enfer. J'ai vraiment eu la trouille... J'ai toujours été entourée de personnes qui étaient contre. En classe, dans ma famille, tout mon entourage était contre... Je cachais. Je ne pouvais dire à personne. C'était trop dur » (Iris).

- 20 Ce positionnement « contre » s'incarne quotidiennement à travers la dévalorisation et les frontières qu'instaure l'injure dans sa capacité d'assignation (Eribon, 1999) :

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

- 21 Pourquoi Pascal se fait-il traiter de « pédé » ? La réponse la plus fréquente revient au fait qu'il est jugé comme « trop efféminé » (expression de genre) selon les canons en vigueur ou comme faisant des activités dites de fille (rôle de genre). Il peut aussi se

faire traiter de « pédé » car son identité de genre ne se superpose pas à son sexe assigné à la naissance (trans*). Ces différents aspects ne sont pourtant pas des indices fiables de son orientation sexuelle (sexualité) alors que c'est précisément ce registre auquel renvoient les injures citées. Pascal peut aussi être la cible de ces invectives car il s'autodéfinit comme gay ou peut-être se pose-t-il juste des questions. Il peut aussi se faire traiter ainsi car il grandit au cœur d'une famille arc-en-ciel (famille dont au moins un.e des membres se considère comme lesbienne, gay, bi ou trans*).

- 22 L'injure n'est que la pointe de l'iceberg des violences se basant sur la triade sexe-genre-sexualité (Dayer, 2014 ; Dorlin, 2008) et s'abat sur toute personne qui ne se soumet pas à la police du genre, en tant que système de normes qui valorise le « masculin » au détriment du « féminin » (Dayer, 2014). L'injure est fréquente et répétée : l'orientation sexuelle - supposée ou avérée - étant la deuxième cause d'injure et de harcèlement dans le contexte scolaire (Jennings, 2010).

IV. 4. La clé sous le paillason

« Je ressens principalement de l'homophobie au sein de ma propre famille, par des propos de partis politiques, par les paroles de certains de mes professeurs. Mais c'est l'attitude et les paroles de mes parents qui me font le plus souffrir parce qu'ils me dénigrent » (Guy).

- 23 Les violences homophobes et transphobes ne sont pas uniquement le fait des pairs mais aussi du personnel enseignant ou de l'établissement. De plus, par peur du rejet, les élèves qui en sont la cible craignent d'en parler au sein de leur famille. Cette dernière peut constituer davantage un enfer qu'un refuge. Le peu de moyens pour faire face au déni et au rejet éclaire notamment les raisons qui font que leur taux de suicide est plus élevé que pour leurs camarades et ont principalement lieu pendant l'adolescence.

« Le fait qu'on te blesse par rapport à la personne que tu es, qu'on t'insulte... qu'on nous balance des horreurs en pleine figure, ça te fait vraiment réfléchir et tu doutes. Il y a des fois où j'ai eu envie de mettre la clé sous le paillason. On s'est peut-être tous/toutes dit une fois que c'était trop dur et qu'on n'avait pas envie de vivre ça. Tous les jours il faut se battre, il faut faire attention, je pense qu'il faut quand même être très fort.e pour assumer totalement son homosexualité... De cette souffrance tu apprends des choses, t'es obligée déjà d'essayer de te défendre, d'avoir une protection et d'apprendre à gérer ça... Au fond je me dis que ça en valait tellement la peine car j'ai appris tellement de choses, je suis tellement plus riche, je me dis heureusement que j'ai pas mis la clé sous le paillason » (Florence).

- 24 L'hétérosexisme produit et maintient le tabou. Les cadenas qui gardent le placard fermé sont verrouillés par le spectre de l'injure (Dayer, 2014), envisagé à la fois comme une épée de Damoclès pouvant s'abattre à tout moment et y compris au sein de son entourage proche (le spectre renvoie dans ce cas au fantôme, à une menace désincarnée qui plane) et à la fois comme un spectre de couleurs dont l'injure n'est que la partie émergée et dont certaines facettes sont perceptibles (i.a. bousculades, passages à tabac) et d'autres moins (i.a. harcèlement, mise à l'écart). Toutefois, ces expériences sont également sources d'apprentissages.

IV. 5. Apprentissages

« Je pense que la majorité des homo passent par des moments pas très gais et j'ai dû passer par là pour me forger une assurance, pour trouver la force de me battre, j'ai dû me confronter à des situations et des épreuves... Plus tu te bats, plus tu te sens forte, plus tu sais ce que t'as envie d'être et ce que t'as pas envie d'être, plus tu as de la facilité à vivre ta vie

après. Si je suis tellement bien dans ma peau aujourd'hui par rapport à hier c'est à cause de ça. C'est dommage et triste mais beau à la fois » (Héloïse).

- 25 Forgés par l'épreuve (Martucelli, 2006), les parcours marqués par l'homophobie et l'hétérosexisme engagent autant la socialisation primaire que secondaire :

« Tu dois sans arrêt te battre contre toi-même et les autres... Le fait que mon entourage m'ait soutenue fut essentiel, j'ai déjà tellement dû me battre contre moi-même et la société que si en plus j'avais dû me battre contre mes parents, mon frère et mes amis ça aurait été horrible. J'ai été déjà tellement dure avec moi-même, j'avais déjà tellement peur du monde entier que si en plus j'avais dû avoir peur du rejet de mes propres parents ça aurait été insupportable... Cette expérience m'a appris à me connaître, à m'écouter et à connaître les autres. Avant, j'étais très passive, très observatrice et maintenant je suis complètement actrice de ma vie » (Anaïs).

- 26 Ce processus renvoie à un mouvement d'actorialisation, en d'autres termes à un passage d'un sentiment d'impuissance à un pouvoir d'agir, de l'observation (« passive », « observatrice ») à l'action (« actrice »). Les personnes en tirent des apprentissages (« appris à me connaître, à m'écouter et à connaître les autres ») et soulignent la nécessité de se forger des armes ainsi que le paradoxe pour en trouver :

« J'ai acquis toute une expérience d'argumentation qui fait que je peux répondre à n'importe qui. Tant que j'avais pas les armes, je ne pouvais pas me sentir forte ; avoir les armes, c'est pas seulement savoir quoi répondre aux gens mais c'est avoir ta famille qui te soutient, c'est une arme principale ; c'est avoir tes amis qui te soutiennent, c'est une deuxième arme ; avoir une relation, c'est une troisième arme. Toutes les formes de reconnaissance et tout ce qui va bien dans ta vie constituent une arme, elles ne peuvent pas arriver comme ça, il faut aller les chercher et c'est ça le paradoxe : t'as envie de te sentir forte et d'avoir des armes mais comme t'es pas armée, t'as peur de prendre le risque d'aller les chercher » (Pauline).

- 27 La métaphore du combat (« t'as envie de te sentir forte et d'avoir des armes », « peur de prendre le risque ») se déploie à travers les entretiens de recherche, mettant en évidence une évaluation permanente des terrains plus ou moins minés, des personnes plus ou moins hostiles. Le paradoxe évoqué par Pauline réfère aux spécificités de l'homophobie et de l'hétérosexisme abordées précédemment, telles que la formulation à soi puis à autrui, le fait de ne pas savoir à qui parler et s'identifier ainsi que celui de penser qu'il n'est pas forcément possible de pouvoir compter sur son entourage familial, amical et scolaire ou professionnel. Pauline précise que toutes les formes de reconnaissance constituent une arme, qu'en est-il des contextes d'éducation ?

IV. 6. Leviers éducatifs

« Je n'ai pas choisi d'être homo par contre j'ai choisi de ne plus me frustrer, je n'en pouvais plus de vivre à moitié, j'ai eu besoin de me sentir libre et libérée... J'aurais eu beaucoup moins de difficultés si on avait parlé d'homosexualité à l'école, ça aurait voulu dire qu'il y en avait d'autres comme moi, que j'existe et que je suis considérée » (Anne).

- 28 La peur du rejet cède face au passage de la honte à l'affirmation de soi (« ne plus me frustrer », « je n'en pouvais plus de vivre à moitié »), vers un processus d'émancipation (« me sentir libre et libérée »). Que ce soit auprès des élèves, du personnel enseignant ou de la famille, les idées reçues sont encore à déconstruire (l'orientation sexuelle n'est pas un choix, il n'existe pas un seul coming out). L'école est considérée comme un levier prioritaire pour sortir de la solitude (« voulu dire qu'il y en avait d'autres comme moi »), de la survie et du déni (« j'existe », « je suis considérée »). La dimension relationnelle se montre fondamentale et la construction progressive d'une « famille de cœur » permet de (re)créer du lien social :

« Je n'ai eu aucun soutien de la part de ma famille et ça m'a toujours profondément fait souffrir, ce serait plus facile pour moi de m'accepter si eux m'acceptaient... Je pouvais échanger avec quelqu'un d'autre et le tabou commençait à tomber. Je n'aurais pas pu faire mon coming out sans ces personnes, elles m'ont vraiment aidé » (Guillaume).

- 29 Les sorties du placard (coming out) marquent un déplacement de la solitude à la solidarité. Elles se trouvent au cœur des récits des personnes et rompent avec l'injonction à l'invisibilité. Elles peuvent être vécues comme un rouage de l'oppression si elles répondent à une sommation de se plier à l'ordre hétérosexiste et à la volonté de savoir (Foucault, 1976) ou comme une entreprise répétée d'émancipation. Dans ces situations, l'éducation diffuse prend toute sa dimension dans le sens où Petitat (2005) relève que toute relation sociale (« échanger avec quelqu'un », « pas pu faire mon coming out sans ces personnes », « elles m'ont vraiment aidées ») - qu'elle soit figée ou en mouvement, stabilisée ou en voie de constitution - comporte des dimensions éducatives se répartissant en termes de socialisation, d'inculcation ou d'apprentissage. Dans le contexte scolaire, l'articulation entre déconstruction de l'hétérosexisme et lutte contre l'homophobie est soulignée :

« Ma démarche aurait été facilitée si j'avais entendu parler d'homosexualité plus tôt, surtout à l'école... Et il faudrait sanctionner aussi les injures homophobes, on se sent trop mal car on est exclu-e » (Pascal).

- 30 Les personnes ne comprennent pas pourquoi certaines injures sont contrées et d'autres non, pourquoi les injures à caractère homophobe auraient un libre droit de passage. De façon plus générale, les élèves qui sont la cible de violences et de harcèlement dans le contexte scolaire soulignent que ce qu'il y a d'encore plus violent, c'est lorsque les adultes n'interviennent pas.

V. Conclusion et perspectives

- 31 Cette contribution a interrogé les facettes de l'hétérosexisme, la manière dont il se déploie ainsi que ses répercussions en termes de socialisation. Elle a mis en évidence la façon dont l'hétérosexisme façonne une socialisation en négatif. En effet, les élèves apprennent avant tout ce qu'elles et ils ne sont pas, tout en expérimentant très jeunes ce que vulnérable veut dire, lorsque les autres significatifs et les facteurs de protection manquent. Elles et ils doivent désapprendre l'hétérosexisme à travers la déconstruction des stéréotypes incorporés pour pouvoir exister et remettre en question les croyances erronées afin de s'accepter. Autant leur socialisation primaire que secondaire est marquée par la capacité de dévalorisation et d'invisibilisation de l'hétérosexisme. La construction identitaire se fait en creux (se construire sans) et par défaut (se construire contre). Le sentiment de décalage est éprouvé non seulement par rapport à la famille et aux pairs mais également par rapport aux normes scolaires.
- 32 La mise en perspective critique des concepts d'homophobie et d'hétérosexisme ainsi que l'inscription de ce dernier dans la thématique plus générale des discriminations a permis de relever que les personnes qui dérogent à l'injonction à l'hétérosexualité et aux assignations de genre ne bénéficient ni de références ni de ressources suffisantes et partagent le fait de ne pas se sentir protégé-e-s. Cette socialisation en souterrain et en sourdine, lors de laquelle ce qui est défini comme l'envers par l'hétérosexisme n'est pas en droit d'être reconnu, est aussi source d'apprentissages.

- 33 Les lacunes ainsi que les leviers (information, échange, identification, protection, soutien, reconnaissance) pointés par les personnes dégagent des pistes autant théoriques que pragmatiques et renvoient à la problématique plus vaste des questions de violences et d'égalité en contexte scolaire. Si l'école est considérée de manière récurrente comme la « pire période d'une vie » et comme un vecteur de (re)production des inégalités, elle est aussi identifiée comme le principal moyen pour briser le silence, créer des liens, enrayer les mécanismes de discrimination et d'invisibilisation. Cette idée de période permet d'insister sur la mise en œuvre d'une approche ni fataliste ni victimaire qui la considère comme une phase à accompagner pour éviter des situations de vulnérabilité et favoriser les apprentissages. Par exemple, des travaux sont en cours sur l'intégration de ces questions au prisme d'une école inclusive et à travers les trois entrées du plan d'études romand (PER) : domaines disciplinaires, formation générale et capacités transversales.
- 34 Les différents constats évoqués permettent de concevoir des projets adaptés à divers degrés scolaires. Ils s'articulent sur ces trois points : intervenir face aux violences ; prévenir les discriminations ; promouvoir l'égalité et le respect des droits humains et sur ces trois niveaux : dimension personnelle (posture professionnelle) ; dimension interpersonnelle (réseau d'allié-e-s) ; dimension institutionnelle et sociétale (cadres). Le travail effectué en amont et non pas uniquement en réaction consiste à interroger les politiques éducatives et à incarner les cadres légaux en vigueur. Quelles que soient les modalités des projets relatifs à l'éducation, la reconnaissance politique ainsi que l'implication des élèves comme du personnel enseignant et administratif constituent des bases solides pour une dynamique d'établissement durable, favorisant ainsi des conditions d'apprentissage sereines. Afin que l'école ne soit plus la « pire période d'une vie », une démarche visant uniquement à lutter contre l'homophobie montre ses limites et le travail sur une culture scolaire non hétérosexiste ouvre des perspectives de recherche comme de formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Bastien Charlebois, J. (2011). Au-delà de la phobie de l'homo : quand le concept d'homophobie porte ombrage à la lutte contre l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. *Reflets*, 17(1), 112-149.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1968/1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Borrillo, D. (2000). *L'homophobie*. Paris : PUF.
- Chamberland, L., Richard, G. et Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches et Éducatons*, 8, 99-114.
- Couchot-Schiex, S. et Richard, G. (soumis). Violences sexistes et sexuelles et système de genre. Quelle lecture genrée des violences ?
- Dayer, C. (2005). De l'injure à la gay pride. Construction sociale de la connaissance et processus identitaire. Genève : Université de Genève.

- Dayer, C. (2013). De la cour à la classe. Les violences de la matrice hétérosexiste. *Recherches et Éducatives*, 8, 115-130.
- Dayer, C. (2014). *Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- Dayer, C. (2015). Agir dès le plus jeune âge : quelle posture professionnelle face aux discriminations ? *Revue [petite] enfance*, 118, 12-21.
- Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualités*. Paris : PUF.
- Eribon, D. (1999). *Réflexions sur la question gay*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Fassin, E. (2009). *Le sexe politique. Genre et sexualité au miroir transatlantique*. Paris : Éditions EHESS.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité, tome I : La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Gronenberg, M. and Funke, C. (Dir.) (2011). *Combating Homophobia. Experiences and Analyses Pertinent to Education*. Berlin : LIT-Verlag.
- Jennings, K. (2010). Safe at school. *Phi Delta Kappan*, 91, 43-48.
- Joing-Maroye, I. et Debarbieux, E. (Dir.) (2013). *Recherches et Éducatives*, 8 (Violences de genre et violences sexistes à l'école).
- Katz, J. N. (2001). *L'invention de l'hétérosexualité*. Paris : EPEL.
- Marshal, M. P., Dietz, L. J., Friedman, M. S., Stall, R, Smith, H., McGinley, J., Thoma, B. C., Murray, P. J., D'Augelli, A. and Brent, D. A. (2011). Suicidality and depression disparities between sexual minority and heterosexual youth. *Journal of Adolescent Health*, 49(2), 115-123.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans le France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Meyer, I.H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674-697.
- Payne, E. and M. Smith (à paraître). Gender Policing. In E. Brockenbrough, J. Ingrey, W. Martino and N.M. Rodriguez, *Queer Studies in Education : Critical Concepts for the Twenty-First Century*. Palgrave Macmillan.
- Petitot, A. (2005). Éducation diffuse et relation sociale. *Éducation et Sociétés*, 2, 155-166.
- Prévenir le rejet basé sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre chez les jeunes [PREOS] (2011). Rapport Éducation : état des lieux et recommandations. Repéré à http://www.preos.ch/images/stories/documents/preos_rapport%20education_120211.pdf
- Prévenir le rejet basé sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre chez les jeunes [PREOS] (2012). Rapport Santé : état des lieux et recommandations. Repéré à http://www.preos.ch/images/stories/documents/definitif_111111_rapport_du_groupe_sante.pdf
- Rich, A. (1981). La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne. *Nouvelles Questions féministes*, 1, 15-43.
- Ringrose, J. and V. Rawlings (2015). Posthuman performativity, gender and school bullying: exploring the material-discursive intra-actions of skirts, hair, sluts, and poofs. *Confero*, 3(2), 1-37.
- Schurmans, M.-N., Charmillot, M. et Dayer, C. (2008). Processus interactionnels et construction de la connaissance. Élaboration négociée d'une démarche de recherche. *Raisons éducatives*, 12, 299-318.
- Sedgwick, E. K. (2008). *Épistémologie du placard*. Paris : Amsterdam.

Strauss, A. et Corbin, J. (2003). L'analyse de données selon la grounded theory. Procédures de codage et critère d'évaluation. In D. Céfaï (Dir.), *L'enquête de terrain* (pp. 363-379). Paris : La découverte/MAUSS.

Tin, L.-G. (2003). Hétérosexisme. In L.-G. Tin (Dir.), *Dictionnaire de l'homophobie* (pp. 207-211). Paris : PUF.

Walton, G. (2011). Spinning our wheels : reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches. *Discourse : studies in the Cultural Politics of Education*, 32(1), 131-144.

Wittig, M. (2001). *La pensée straight*. Paris : Balland.

NOTES

1. Équivalent de l'école maternelle en France.

RÉSUMÉS

Cette contribution explore les processus genrés de socialisation en contexte scolaire et éducatif. Qu'en est-il lorsque la construction identitaire doit s'élaborer par défaut ? L'idée de socialisation en négatif est développée pour illustrer le manque de ressources, l'absence d'autrui significatifs et le sentiment de dévalorisation ressentis par les élèves qui sont la cible de violences homophobes et qui éprouvent l'hétérosexisme. Des situations de vulnérabilité aux conditions d'apprentissage, la culture scolaire est interrogée en tant que vecteur de discrimination et levier éducatif.

This contribution explores the gender-focused processes of socialization in a school and educational context. What about when identity building has to develop by default ? The idea of socialization in negative is developed to illustrate the lack of resources, the absence of significant others and the feeling of depreciation felt by pupils who are the target of homophobic violence and who feel the hetero-sexism. From situations of vulnerability to the learning conditions process, the school's culture is questioned as being the vector of discrimination and educational lever.

INDEX

Mots-clés : sciences et techniques, genre, école primaire, action positive

Keywords : sciences and technology, gender, primary school, affirmative action

AUTEUR

CAROLINE DAYER

Docteure à l'Université de Genève, Équipe Approche Compréhensive des Représentations et de l'Action (ACRA)