

# FACE À L'INDISCIPLINE, PRENDRE EN COMPTE LES QUESTIONS DE GENRE

---

**Annie LÉCHENET\***

*\*24 rue Jean-Baptiste David – 42100 Saint-Etienne / annie.lechenet@univ-lyon1.fr*

## Résumé

Pour répondre aux demandes des professeurs en formation confrontés à l'indiscipline des élèves, une recherche pluridisciplinaire propose, à partir d'une enquête de type ethnographique, d'éclairer qualitativement les conduites des élèves du second degré en tant qu'elles sont en partie construites par leur culture hors de l'école.

L'observation de 62 heures de cours permet d'interroger la part de la construction du genre dans l'indiscipline, dans la mesure où les élèves vivent en permanence dans des problématiques de « dominance » dans lesquelles la construction du masculin et du féminin joue un rôle prépondérant et où des formes banalisées de violence de genre se développent.

Les personnels des collèges et lycées, et notamment les professeurs, dans la mesure où ils sont peu avertis des problématiques de dominance genrée dans lesquelles vivent certains élèves, risquent parfois d'entrer dans ces mêmes problématiques, ce qui peut générer une indiscipline massive.

**Mots-clés :** indiscipline, culture des élèves, dominance, modèles genrés, violence de genre

## 1. Introduction : des professeurs désemparés

En formation, nombre de nos jeunes collègues, surtout celles et ceux qui enseignent dans le second degré, nous font part de leur désarroi face à certaines conduites de leurs élèves, qui leur semblent relever non seulement de l'indiscipline, mais de certaines formes de provocation. Les professeurs ressentent une tension extrême, allant parfois jusqu'aux risques d'agressions, entre élèves ou à leur égard. Certains élèves semblent non seulement être installés dans l'indiscipline constante et extrême, mais refuser toute communication, et parfois même se placer hors des codes les plus fondamentaux de l'école. Ainsi en est-il de certaines conduites sexualisées durant le cours, au sujet desquelles quelques-uns de nos collègues en formation nous interrogent. En septembre 2013, une note de l'OCDE concernant la discipline à l'école présente des résultats alarmants pour la France.

### 1.1. Comprendre les conduites des élèves

À L'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE), nous apportons aux professeurs des éléments de compréhension des relations entre professeurs et élèves, notamment sous l'angle de la question de l'autorité (Prairat 2007, Galand 2009, Robbes 2011), de « l'usage légitime du pouvoir dans la classe » (Guégan 2004), de la « gestion de classes et d'élèves difficiles » (Richoz 2010), et des gestes professionnels afférents à cette gestion (Ria 2015). Mais il faut aussi tenter de comprendre les conduites des élèves, car si ceux-ci réagissent aux pratiques des professeurs et des adultes de l'institution scolaire, ils sont d'abord porteurs d'un certain nombre de manières de vivre élaborées dans les milieux ordinaires de leur éducation globale, famille, quartier, village, et au contact de la culture commerciale dans laquelle ils se construisent, films, émissions de télévision, jeux vidéo, réseaux sociaux – et c'est avec ces manières de vivre qu'ils abordent les attentes de l'école, et y réagissent. Avons-nous affaire, chez les enfants et adolescents, à de nouvelles formes et normes de conduites, de socialité et de rapport à soi ? Cette question très vaste semble à ce jour n'avoir fait l'objet que d'études partielles, notamment en termes de groupes sociaux, qu'il s'agisse des milieux populaires (Lepoutre 2001) ou de divers milieux comparés (Pasquier 2005), et de supports, notamment électroniques, de ces cultures (Metton-Gayon 2009, Lignon 2015). Quant au rapport entre culture familiale et école, après les analyses fondatrices de Bourdieu & Passeron (1970), il n'est guère étudié, là encore, que pour les milieux populaires (Thin 1998, Delay 2011).

## 1.2. Indiscipline : la part du genre

Or l'indiscipline est sans doute aussi une question de genre. Dès les années 1970 la sociologie anglaise a étudié chez les jeunes garçons de milieu ouvrier une culture de défi viril qui les amenait fréquemment à des formes particulières d'indiscipline, et partant, d'échec scolaire (Willis 1977). En France ce sont les analyses de Georges Felouzis (1994) qui mettent en évidence une « culture masculine de l'indiscipline », dont les principaux traits seront repris par Claude Zaidman pour expliquer, là aussi la fragilité, voire l'échec, des garçons de milieux populaires à l'école (Zaidman 1996). En 2011, Sylvie Ayrat offre une analyse complète de l'indiscipline des élèves et de sa gestion par les personnels à l'aide du concept de genre : certains garçons, fort admirés par certaines filles, deviennent au collège des « héros de la punition », trouvant en cela une certification de leur construction de soi en termes de masculinité.

Ainsi le concept de genre paraît central dans la mesure où il permet de comprendre non seulement la construction sociale du féminin et du masculin, d'abord dans l'éducation au sens large, mais aussi les rapports hiérarchiques entre les sexes, sous la forme d'une domination matérielle et symbolique du masculin sur le féminin, et le travail constant de maintien d'un ordre normatif (Bereni, Chauvin, Jaunait *et al.* 2012), ce qui peut conduire à des formes spécifiques de violences, liées au genre. Le concept de genre permet donc de saisir une composante essentielle des manières de vivre des élèves, et c'est jusque dans l'école qu'il demeure sans doute mis en œuvre de façon prégnante, non seulement par les élèves, mais aussi par les personnels.

## 2. Une recherche sur la part du genre dans les conduites entre élèves

Pour comprendre le sens des conduites déviantes dans la classe, il peut être éclairant de comprendre ce qui se « joue » entre les élèves à tout moment.

Des témoignages de personnels du second degré en stage de formation continue, entre 2006 et 2008, m'ont alertée sur cette question : moins souvent mentionnées, les conduites hors de la classe, sur la cour, dans les couloirs, semblent moins inquiétantes car les professeurs ne s'en sentent parfois pas responsables, mais elles n'en demeurent pas moins énigmatiques. Se « traitant » couramment de « pute », « pédé », « chien » ou « vache », les élèves, y compris celles et ceux qui reçoivent ces qualificatifs, disent le plus souvent qu'il ne s'agit pas d'insultes, mais de « notre langage », et que ce sont

des jeux. Or un jeu qui consiste à présenter un sens caché est bien une *énigme* - et ici le sens à découvrir est important : ces conduites sont-elles ou non violentes ? D'autant plus que parfois les mêmes « éléments de langage » déclenchent des réactions cette fois manifestement violentes.

Pour éclairer ces questions, une équipe pluridisciplinaire de chercheur-e-s de l'ESPE de l'académie de Lyon et de l'université Lyon 2 a effectué de 2009 à 2013 une recherche, labellisée et financée par l'ANR, intitulée « Pratiques genrées et violences entre pairs : les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien en milieu scolaire » (Mercader, Léchenet, Durif-Varembont *et al.* 2014). Nous avons choisi de faire une recherche principalement qualitative, car il s'agit pour nous de tenter de comprendre si les conduites des élèves entre eux, entre elles, entre elles et eux, sont des conduites que nous devons qualifier de « violentes », et donc traiter comme telles (interdire, sanctionner), ou si nous devons les laisser s'accomplir en dehors de toute intervention éducative, dans la mesure où elles seraient véritablement des jeux, propres à l'adolescence, avec ses besoins psychologiques, et propres aux cultures des jeunes dans notre société. Pour ce faire, notre principale hypothèse est constituée par les concepts opératoires de « genre » et de « violence de genre » : prenant, selon les mots de Claudine Moïse « le féminin pour insulte » (Moïse 2002), le sexisme et l'homophobie de ces conduites, ainsi que leur fréquente sexualisation, nous amenaient à penser qu'elles correspondent aux principales caractéristiques attachées au concept de violence de genre. En effet les violences liées au genre se présentent souvent sous la forme de l'humour, elles sont fortement banalisées dans leur dilution dans toute la culture d'une société, niées en tant que violences. D'autre part, leur responsabilité est fréquemment imputée à leurs victimes. Enfin elles ont pour fonction d'assurer, par la menace permanente qu'elles font peser sur toute déviance, le maintien de l'ordre genré des sexes (Hanmer 1977, Mathieu 1985), le contrôle du féminin et sa subordination au masculin, ainsi que l'hétérosexisme (Rubin 1975).

Nous avons procédé par observation de type ethnographique (Coulon 1993, Vienne 2008), en suivant dans leurs différents rôles, les différents acteurs de six collèges et lycées généraux et technologiques, ainsi que lycées professionnels, publics et privés, accueillant des élèves d'origine populaire, aisée ou mélangée, de l'académie de Lyon, et ce durant toute une année scolaire. C'est d'abord hors de la salle de classe, lorsque les élèves vivent leur vie de groupe de jeunes hors des injonctions du travail scolaire, que nous avons choisi d'installer notre

regard – mais nous avons aussi effectué 62 heures d’observation dans des salles de classe, et ceci depuis le fond de la salle.

Les observatrices ont rédigé des journaux d’observations que les membres de l’équipe ont ensuite interprétées selon une confrontation rigoureuse de concepts issus de leurs diverses disciplines, conformément aux démarches d’analyse qualitative où l’on vise non pas à généraliser de manière quantitative, mais à « ordonner [...] l’ensemble des faits significatifs selon un modèle construit [...] pour expliquer les conduites réelles des agents sociaux » (Castel 1968 : 13 ; Balandier 1956 ; Mercader et Carbonne 2014).

### **2.1. Le fonctionnement groupal des élèves en classe : la mise en œuvre du genre**

Presque la moitié des cours observés (29 / 62) sont centrés sur le travail, dans l’autre moitié, une partie très visible et audible des élèves, bavards, dissipés, indifférents, courbés sur leurs téléphones portables, ou même pour certains endormis sur leurs pupitres, mettent en scène leur hostilité à la situation, et parfois introduisent des éléments d’une atmosphère chaotique. Cette analyse qualitative s’avère correspondre aux caractérisations et proportions de la plupart des études actuelles (Richoz 2010 ; OCDE 2013).

### **2.2. Une culture d’évitement**

Voici quelques observations, saisies dans des classes de lycées s’adressant à des élèves de différents milieux sociaux :

Lycée professionnel Senna (milieu populaire), terminale. Des élèves sont assis comme s’ils étaient allongés sur un canapé en train de regarder la télé, très très décontractés, pas dans une posture « d’apprentissage », mains dans les poches ils me semblent nonchalants. [...] Personne ne sort ses affaires. Personne ne prendra de notes. De toute façon, il n’y aura presque pas de contenu de cours.

Lycée général Hubble (très aisé, élitiste), 2<sup>nde</sup>, chahut. Une fille demande à la professeure si l’exercice sera noté et la bande reprend ses mots pour s’en moquer : « Pourquoi tu travailles toi ? » lui demande un élève de façon ironique, sous-entendant qu’être motivé par des notes n’est pas très digne : « Moi je travaille pour apprendre » rétorque un autre garçon du groupe, « Moi j’apprends pour le savoir » dit encore un autre, les élèves rient, ils sont satisfaits de leur blague, ils se moquent des valeurs de la professeure.

Ces situations manifestent l’existence d’une sorte de culture des élèves qui les contraint à éviter, selon leurs propres termes, de « sortir du lot » en participant positivement au cours et en montrant qu’ils souhaitent réussir – ce que certains chercheurs ont déjà amplement établi (Boumard 2010). Toute une

tradition de l'ethnométhodologie scolaire américaine a décrit l'école comme une structure de conflits d'intérêts et de désirs entre élèves et professeurs (de Waller 1932 à Woods 1983), et la « nouvelle sociologie de l'éducation » anglaise a étudié la culture de résistance des élèves de la classe ouvrière (Willis 1977). Dubet et Martucelli (2008) montrent comment « l'expérience scolaire » construite par les élèves entre en tension tant avec leur culture familiale qu'avec la culture juvénile, conduit des élèves des milieux populaires à vivre de graves difficultés.

Nous situant en continuité avec ces études, nous faisons pour notre part l'hypothèse de l'importance de la part de la construction du genre dans ces tensions.

### 2.3. Questions de dominance et de modèles genrés

Au-delà de cette approche, nos observations, centrées d'abord sur les élèves et depuis le fond de la classe, montrent que tous les élèves semblent confrontés de manière permanente à une problématique que nous pourrions qualifier de « dominance », au sens éthologique (Roussel 2003) : qui laisse ou pas le passage dans le couloir, qui regarde qui de quelle manière, qui bouscule et qui est bousculé « pour de faux » - mais comment réagir ? L'interprétation doit constamment avoir lieu, et elle est à la charge de la « victime » : laisser passer une agression, c'est s'avouer faible et s'exposer à d'autres agressions, en escalade, mais prendre mal un jeu, c'est être « énervé », « angoissé », donc déprécié – et pour les élèves ces questions vitales se posent aussi en cours, dans la salle de classe (Durif-Varembont, Mercader & Durif-Varembont 2013).

Or cette problématique de dominance joue de manière différente pour les garçons et pour les filles. Dans ces situations, il semble que participer au cours représente un risque de « perdre la face » devant les condisciples pour les garçons, et d'être accusées de « faire la belle » pour les filles.

Les garçons sont clairement dans le défi viril, parfois même en termes de parade (Dejours 1998) :

Collège G. Eliot (milieu populaire) : Un garçon a renversé le sac d'un autre qui était sur la table. L'élève dont le sac a été renversé demande à ce qu'il soit remis sur la table. Un bras de fer ou plutôt un très bel exemple de rapport de force s'engage. À qui pliera le premier. La tension est très palpable. La professeure s'en rend compte mais ne sait pas trop comment réagir. L'élève qui a renversé le sac le relève avec une nonchalance vindicative.

Lycée Ste Chapelle (milieu aisé) : Je vois un garçon qui semble chercher à se faire remarquer. Il parle très fort, et tente de se placer en position de commandement

dans son groupe de garçons. Puis, il se promène de table en table et bouscule pour s’amuser un garçon qui semble fragile. Il s’acharne sur lui, lui donne des coups de poing sur l’épaule, toujours en riant à demi, mais je sens que cela ne fait pas rire l’élève « victime ». La professeure ne voit pas. L’élève « victime » dit « *Arrête maintenant c’est bon* ». On sent qu’il n’est pas confiant, qu’il a peur.

Quant aux filles, elles se situent aussi entre elles dans des rapports de dominance, mais sous le regard des garçons (le rapport intergroupe relevant ici plutôt de la domination), et en utilisant principalement leurs capacités de séduction comme critère de classification, d’où chez certaines des tenues et attitudes fortement sexualisées – de manière différente selon les codes de leurs divers milieux sociaux. Certaines se situent dans le même temps dans deux registres à la fois : celui d’une féminité hyper codifiée et sexualisée et celui d’une agressivité qui les amène en même temps à jouer avec les garçons sur le même mode qu’eux – on pense en les observant au personnage de jeu vidéo Lara Croft (Lignon 2015). Ainsi, dans une classe de lycée professionnel, l’attitude d’une élève, Farida :

Pendant l’essentiel du cours, elle tourne le dos au professeur et porte son attention sur Nathan, petit garçon blanc un peu maigrichon. Il semble « dominé » par Farida qui étale son décolleté devant ses yeux. Elle lui parle, elle le touche, elle lui donne des conseils, elle lui demande une cigarette, elle lui fait un baiser sur la bouche. Lorsqu’elle passe devant la classe pour écrire au tableau, les garçons ne la regardent pas spécialement, ils continuent à discuter entre eux, à faire du bruit, à déranger le professeur.

D’ailleurs, c’est Farida qui dit à un groupe de garçons : « *Ferme ta gueule* ».

Pendant que Farida est au tableau, un autre élève lâche des vents (« jeu » assez répandu), ce qui déclenche une série de remarques et d’agitation générale. Un garçon, Samir, n’hésite pas à dévoiler l’auteur, William, devant la classe : « *Oh ça pue Monsieur* » dit-il ; il se plaint, il fait du bruit, se met vers la fenêtre. Farida ajoute « *Ah ça pue là !* » mais un autre garçon, Samuel, rétorque « *Pourquoi tu fais ta belle, là ?* » signifiant qu’elle n’a pas le droit de critiquer William, pour qui se prend-elle ?

Farida est donc allée trop loin : prendre le dessus sur un garçon maigrichon, soit ; demander le silence à la place de l’enseignant, passe encore ; mais faire honte à un garçon devant le groupe, non ! « Faire sa belle » est une transgression apparemment majeure, équivalente à « ne pas se tenir à sa place », se croire plus importante qu’on ne l’est (pour une fille).

Cette problématique de savoir qui sera dominant ou dominé dans laquelle les élèves semblent enfermés en permanence est ici explicitement liée par les élèves eux-mêmes à des modèles féminins (être séduisante, mais ne pas aller « trop loin » dans l’administration de l’ordre dans la classe) et masculins (se

placer en position de commandement, agresser de plus faibles sans éprouver d'empathie envers eux, transgresser l'ordre institutionnel), modèles qui correspondent aux modèles masculins et féminins actuellement « hégémoniques » (Connell 2014) et à leur hiérarchie.

### 3. Des personnels peu avertis face à la hiérarchie genrée des élèves

On peut dès lors penser que les personnels adultes des établissements scolaires devraient être particulièrement avertis de la prégnance de ces modèles, pour faire preuve de vigilance à l'égard de toutes ces conduites dans lesquelles les élèves sont absorbés par la question de leur place dans les hiérarchies groupales au point, pour certains et certaines, de ne pas du tout travailler en cours. Cette vigilance est nécessaire non seulement pour assurer la sécurité des élèves face aux violences auxquelles ils et elles sont exposé-e-s, mais aussi, et c'est lié, pour (re)faire des établissements scolaires des lieux de travail en direction du savoir – et tout simplement, pour les professeurs, pour éviter de s'épuiser et de se décourager.

Dans les exemples précédents, il est frappant de constater que ces échanges ont lieu uniquement entre élèves, les observatrices ne mentionnent aucune intervention des professeurs, ne serait-ce que des regards. Par exemple lorsqu'un élève dit « Oh ça pue Monsieur », le professeur ne répond pas. Les adultes semblent souvent aveugles face à ces conduites. On remarque qu'en situation de chahut explicite, ils demandent le silence de façon répétitive, mais sans succès, laissent passer sans réagir des conduites manifestement transgressives comme s'insulter mutuellement ou dormir en cours, profèrent des menaces qui ne sont pas suivies de réalisation et de toute façon ne font peur à personne, formulent des demandes affectives « *Vous pourriez être sympas* », cèdent lorsqu'on leur refuse obéissance, même si le refus est grossier, acceptent d'être traités avec condescendance (« *Faut être déstressée, Madame, ça va !* »), montrent qu'elles ou ils voudraient plaire aux élèves :

Lycée général Hubble (milieu aisé) : La professeure arrête le cours pour communiquer avec les élèves, de façon ouverte et non-violente. Ils ne réagissent pas en réponse. « *J'ai beaucoup de travail, je m'investis, je fais des erreurs et vous aussi, nous allons finir bien l'année, peut-être vous allez penser que je vous agresse, ce n'est pas mon intention, mon intention est que vous soyez en contact avec la langue le plus possible* » Pendant qu'elle se dévoile, elle est honnête et authentique, le leader de la bande des garçons récupère son foulard qu'une fille lui a pris ; la professeure lui reproche de ne pas l'écouter « *Ben elle avait mon foulard il fallait que je le*



*recupère* » rétorque-t-il et la fille dit « *Qui ? Moi ?* » puis ils rient entre eux, ils rejettent entièrement la professeure et refusent de rentrer dans sa vulnérabilité. « *Je vous laisse au fond de la classe parce que je vous fais confiance mais il faut pas parler* », dit la professeure mais les élèves ne l'écoutent plus. Ils savent qu'elle ne va pas mettre en place un cadre autoritaire et ils en profitent.

On peut se demander si ces enseignants ne se placent pas dans le même fonctionnement hiérarchique que les élèves, et en position basse (Watzlawick P., Helmick Beavin J. & Jackson D. 1967). Par exemple, ils ne voient pas, ou feignent de ne pas voir, une bonne partie des transgressions ou des insolences qui se produisent dans leur classe. Pour les élèves, cette cécité réelle ou prétendue ne peut s'interpréter que comme un comportement de subordination, une façon de « laisser le passage », de « baisser les yeux ».

### Conclusion : en direction de la formation des enseignants

Nous avons aussi observé des enseignant-e-s qui parviennent à exercer une autorité calme, bienveillante, mais qui ne laissent pas croire qu'ils seraient dupes des écarts que tentent les élèves, et qui suggèrent qu'ils attendent des élèves qu'ils investissent un savoir auquel eux-mêmes s'assujettissent avec passion. Ceci correspond bien à ce que les chercheurs en sciences de l'éducation nomment « présence éducative » (Richoz 2010) ou instauration d'une « ambiance collaborative de travail » (Guégan 2004).

Ces enseignant-e-s parviennent donc à entraîner leurs élèves sur le terrain normalement signifié par l'institution scolaire et l'organisation de la classe, celui de l'accès aux apprentissages et à la culture, dans un cadre et une finalité de citoyenneté démocratique. Dans ce cas, les élèves ne sont pas placés devant un choix entre les exigences de conduite de la culture de leurs milieux sociaux juvéniles et celles des attentes de l'institution scolaire, car les problématiques de dominance, intrinsèquement liées au genre, dans lesquelles les élèves cherchent ordinairement à se situer, ne se font plus entendre.

En termes de formation des enseignant-e-s et des personnels, la construction d'outils permettant l'instauration d'une « ambiance collaborative de travail » gagnerait à inclure une sensibilisation aux enjeux du genre dans les classes et les établissements, ainsi que des éléments de connaissance des mécanismes de domination que risque d'entraîner la construction actuelle des identités sexuées par les adolescent-e-s.

## Références bibliographiques

Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Genre et sanctions au collège*. Paris : Presses Universitaires de France.

Balandier, G. (1956). L'expérience de l'ethnologue et le problème de l'explication, *Cahiers internationaux de sociologie-XXI*, 114-127.

Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. et al. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck.

Boumard, P. (2010). *Des ethnologues à l'école*. Paris : Téraedre.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970), *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Castel, R. (1968). Présentation, in Goffman E. *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit, 7-35.

Connell, R. (2014). *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie* (C. Richard et al. Trad.). Paris : Éditions Amsterdam.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Seuil.

Delay, C (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Éditions de l'EHESS.

Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Durif-Varembont, J.-P., Mercader P. & Durif-Varembont, C. (2013). Violences en milieu scolaire : de l'enfermement dans la banalisation du langage à l'ouverture des médiations de la parole. *Adolescence*, 2013, 31, 1, 95-106.

Felouzis, G. (1994). *Le collège au quotidien. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*. Paris : Presses Universitaires de France.

Galand, B. (dir.) (2009). *Les sanctions à l'école ou ailleurs : serrer la vis ou changer d'outil ?* Bruxelles : Couleur livres.

Guégan, Y. (2004). *L'usage légitime du pouvoir dans la classe*. Paris : Hachette Éducation.

- Hanmer, J. (1977). Violence et contrôle social des femmes. *Questions féministes*, 1, 69-88.
- Lepoutre, D. (2001). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- Lignon, F. (dir.) (2015). *Genre et jeux vidéo*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Mathieu, N.-C. (1985). Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes, et de quelques-unes de leurs interprétations en ethnologie. In Mathieu, N-C (dir.), *L'arraisonnement des femmes: essais en anthropologie des sexes* (pp. 169-245). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Mercader, P., Léchenet, A., Durif-Varembont, J.-P. et al. (2014a). *Pratiques genrées et violences entre pairs*. [Research Report] CRPPC (EA356), Triangle (UMR 5206). <halshs-00986142>
- Mercader, P. & Carbonne, N. (2014b). Identités hétéronormées à l'école : catégorisations contraintes et jeux interstitiels. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 17 : Le genre, représentations et réalités, 135-150.
- Metton-Gayon, C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone et Internet*. « Tu viens sur MSN ? ». Paris : L'Harmattan.
- Moïse, C. (2002). Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ? *VEI* 128, 46-60.
- OCDE (2013). Les élèves sont-ils plus performants dans les établissements où règne un bon climat de discipline ? *PISA à la loupe*, 32. [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%C2%B032%20%28fra%29--Final\\_revised%20bis.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%C2%B032%20%28fra%29--Final_revised%20bis.pdf)
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.
- Prairat, E. (2007). *Questions de discipline à l'école*. Toulouse : Érès.
- Ria, L. (dir.) (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle - Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.
- Robbes, B. (2011). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

- Richoz, J.-C. (2010). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : HEP / Favre.
- Roussel, H. (2003). La valeur biologique de l'organisation sociale en hiérarchie de dominance chez l'animal», *Les cahiers psychologie politique* [En ligne], 4, Décembre 2003. URL: <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1365>
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women : Notes on the « Political Economy » of Sex. In Reiter, R. R. *Toward an Anthropology of Women*. (pp. 157-210). New York: Monthly Review. Trad. (1998): *L'économie politique du sexe : transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre*. Cahiers du CEDREF, Université Paris 7.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL.
- Vienne, P. (2008). *Comprendre les violences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New-York: John Wiley & Sons.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, D. (1967). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Willis, P.E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Westmead: Gower Publications.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

---

### **À propos de l'auteure**

Annie Léchenet est maître de conférences en philosophie à l'ESPE de l'académie de Lyon (Université Lyon1), membre du laboratoire TRIANGLE (UMR 5206). Ses recherches de philosophie politique et de philosophie de l'éducation portent sur les conditions de l'exercice de la citoyenneté, notamment les questions de violences liées au genre.

Parmi ses publications :

- Léchenet, A. (2014a). Adapter l'école aux garçons ou lutter contre les stéréotypes ? *Travail, genre et sociétés* n° 31 (2014), 163-168.

- Léchenet, A. (2014b). Former les enseignants à aborder la violence genrée entre pairs. In Estripeaut-Bourjac, M. et Sembel, N. *Femmes, Travail, métiers de l'enseignement - Rapports de genre, rapports de classe*. 305-314. Mont Saint-Aignan : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Courriel : [annie.lechenet@univ-lyon1.fr](mailto:annie.lechenet@univ-lyon1.fr)

### **Pour citer cet article**

Léchenet, A. (2016). Face à l'indiscipline, prendre en compte les questions de genre. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 296-308). Paris : Réseau national des ESPE.