



Master

2009

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Quand la qualification de la violence se donne un genre... Un regard
éducatif porté sur le cas de la violence féminine à l'adolescence

Maneira, Miguel

How to cite

MANEIRA, Miguel. Quand la qualification de la violence se donne un genre... Un regard éducatif porté sur le cas de la violence féminine à l'adolescence. Master, 2009.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3774>

Université de Genève

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Maîtrise en Éducation Spécialisée

Mémoire de Maîtrise

Quand la qualification de la violence se donne un genre...

Un regard éducatif porté sur le cas de la violence
féminine à l'adolescence

Jury : Maryvonne Charmillot (**Directrice**)
Caroline Dayer (FPSE)
Fernando Carvajal (FPSE)

Miguel Maneira
Rue des Pavillons, 5
1205 Genève
ecrinou@yahoo.fr

Juin 2009

Remerciements

A tous les autres significatifs de mon parcours académique.

Plus particulièrement à toutes les personnes qui m'ont permis d'exprimer ma soif
de connaissance.

A toutes celles et ceux qui ont cru en mon projet et en ma personne.

Plus particulièrement à toutes les personnes qui m'ont permis de prendre une
revanche sur la vie.

A Barbara pour sa lecture attentive et ses remarques affinées.

A ma douce qui a su me relever lorsque la volonté me quittait.

A sa patience sans limite, son amour inconditionnel.

*A ma fille qui a su me transformer en lion avec ses sourires lorsque
je me sentais souris.*

A la force et à la fierté qu'elle a inscrit en moi.

*A notre prochain rayon de soleil...qui pointera bientôt le bout de
son nez.*

Aujourd'hui, une page de ma vie se tourne...

soyez toutes et tous

jamais assez remercié e s pour ça.

Table des matières

AVANT-PROPOS	- 1 -
INTRODUCTION.....	- 2 -
1. CONQUETE.....	- 4 -
LA RUPTURE NECESSAIRE	- 4 -
ANALYSE DE LA PRESSE ECRITE	- 5 -
2. L'EXPLORATION	- 7 -
DE LA POSTURE EPISTEMOLOGIQUE AUX PREMIERES ASSISES THEORIQUES	- 7 -
LES APPORTS DES COURANTS SCIENTIFIQUES	- 10 -
<i>Violence : définitions.....</i>	- 10 -
<i>Violence et genre.....</i>	- 13 -
<i>Violence, jeunesse et statistiques.....</i>	- 14 -
PREMIERES QUESTIONS ET HYPOTHESES.....	- 19 -
LES ENTRETIENS EXPLORATOIRES	- 21 -
<i>Personnes ressources.....</i>	- 21 -
<i>Canevas d'entretien exploratoire</i>	- 22 -
<i>Conditions de production des discours</i>	- 23 -
<i>Contenu des entretiens.....</i>	- 26 -
<i>Que retenir ?.....</i>	- 29 -
3. LES QUESTIONS DE RECHERCHE ET LES HYPOTHÈSES.....	- 32 -
4. LA CONSTRUCTION DU MODELE D'ANALYSE	- 34 -
CONCEPTS	- 34 -
<i>La théorie de la justification (Boltanski & Thévenot, 1991).....</i>	- 43 -
POSTURE EPISTEMOLOGIQUE ET CHOIX METHODOLOGIQUES.....	- 43 -
<i>Personnes enquêtées.....</i>	- 43 -
<i>L'entretien collectif.....</i>	- 45 -
<i>L'entretien semi-directif.....</i>	- 48 -
<i>Relevé des données et axes d'analyses.....</i>	- 52 -
5. L'ANALYSE DES INFORMATIONS	- 53 -
L'ENTRETIEN COLLECTIF	- 53 -
<i>Contexte de production du discours.....</i>	- 53 -
<i>Les différentes formes de violence</i>	- 53 -
<i>Apports du dessin collectif « violence »</i>	- 54 -
<i>Fréquence et légitimités des situations deviolences.....</i>	- 56 -
<i>Descriptions des actes de violence physique.....</i>	- 57 -
<i>Systèmes de qualification</i>	- 58 -
<i>Apports du dessin collectif « adolescence »</i>	- 61 -
<i>Quelles affiliations de la part de l'équipe ?.....</i>	- 62 -
LES ENTRETIENS INDIVIDUELS	- 65 -
<i>Contexte de production des discours.....</i>	- 65 -
<i>Retour sur l'entretien collectif et nouvelles perspectives</i>	- 65 -
<i>Perspective Genre.....</i>	- 67 -
<i>Systèmes de qualification</i>	- 70 -
<i>Lecture d'extraits de cas de violence</i>	- 74 -
<i>Mise en relation des deux extraits.....</i>	- 76 -
QUELLES EVOLUTIONS, QUELLES CONSTANCES DANS LES DISCOURS ?.....	- 78 -

6. SYNTHÈSE	- 81 -
RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE ET LES HYPOTHESES	- 81 -
LIMITES DE LA RECHERCHE	- 85 -
PERSPECTIVES	- 87 -
7. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	- 90 -
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	- 90 -
BIBLIOGRAPHIE	- 93 -
8. ANNEXES.....	- 95 -
ANNEXE 1. REPERTOIRE DES ARTICLES DE JOURNAUX ANALYSES	- 95 -
ANNEXE 2. JUGEMENTS PÉNAUX DES MINEURS AVEC INFRACTION DE VIOLENCE (...)	- 98 -
ANNEXE 3. CANEVAS D'ENTRETIEN EXPLORATOIRE.....	- 99 -
ANNEXE 4. ANALYSE DES MONDES DE BOLTANSKI ET THEVENOT (1991) INSPIRÉE DE CHARMILLOT (2002)	- 100 -
ANNEXE 5. CANEVAS D'ENTRETIEN COLLECTIF	- 101 -
ANNEXE 6. DESSIN COLLECTIF DU CONCEPT « VIOLENCE »	- 103 -
ANNEXE 7. DESSIN COLLECTIF DU CONCEPT « ADOLESCENCE »	- 104 -
ANNEXE 8. CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF.....	- 105 -
ANNEXE 9. EXTRAIT DE CAS DE VIOLENCE DIFFÉRENCIÉE SELON LE SEXE	- 107 -

Avant-propos

A qui s'adresse ce mémoire ? Qui est le *tu* auquel *je* m'adresse ? Il s'avère qu'il est multiple, qu'il est *vous*. La réflexion construite dans ce travail s'adresse en partie au monde scientifique qui va le juger, mais aussi au monde professionnel qui en est la source. La posture épistémologique que j'ai choisi de prendre m'invite à *comprendre* les réalités des individus à travers *leurs* productions de sens, mais aussi à prendre en compte *ma* construction de sens *sur* les réalités d'autrui.

Afin de transmettre l'éclairage singulier que j'ai pu construire autour de l'objet de recherche, j'ai effectué un choix particulier d'écriture : une écriture mêlant le *je* personnel à un *il* impersonnel. D'une part, une telle approche veut rendre visible les moments-clés de *mon* processus de recherche, l'évolution de ma pensée, assumer aussi ma part de participation à la construction de la connaissance. D'autre part, elle cherche également à se distancer de l'objet, l'aborder *depuis* le point de vue des individus et l'éclairer théoriquement.

Dans la recherche, il est communément admis que l'écriture scientifique est soumise à certaines règles *implicites*, *objectivement* reconnues. L'impératif de l'objectivité amène certain·e·s à utiliser un « nous » pour postuler l'effacement du chercheur dans les propos. Néanmoins, quels *en-jeux* impliquent l'écriture en *je* ? Comme l'indiquent Charmillot, Cifali et Dayer (2006), « les pronoms « je », « nous » ne sont certainement pas synonymes de subjectivité d'une part et d'objectivité d'autre part. Il est en effet naïf de croire que l'objectivité d'une recherche serait à elle seule garantie par l'utilisation du pronom « nous » » (p. 172). Ainsi, l'objectivité de ce travail, de *mon* travail, ne sera pas garantie par l'utilisation soi-disant *neutre* mais néanmoins *obscure* d'un *nous* impersonnel et illusoire, mais plutôt par la mobilisation d'une méthodologie intégrant une réflexion critique sur les différentes étapes et dimensions de la définition de l'objet de recherche, de la construction de l'information et de la restitution des résultats.

Introduction

Cette recherche se donne comme objet d'analyse la construction genrée de la violence, soit les *représentations* que peut avoir le personnel éducatif d'un foyer sur des adolescentes physiquement violentes, plus spécifiquement les systèmes de qualification à l'origine de leurs représentations.

Le choix d'un tel objet de recherche se base sur des travaux universitaires menés dans lesquels je me suis déjà intéressé à la thématique de la *violence éducative* à travers une recherche sur l'éducation des enfants. De cette dernière, il ressort que l'éducateur se trouve dans une situation complexe. En tant qu'adulte, il ne se situe pas uniquement face à l'enfant qu'il *doit* éduquer, mais aussi par la même occasion, face à l'enfant qu'il a lui-même été. L'éducation, au-delà des savoirs, de l'espoir et des valeurs qu'elle véhicule, apparaît comme une porte ouverte sur *notre propre éducation*. Mon intérêt s'est aussi centré sur la thématique de la violence conjugale, à travers une recherche sur les *hommes battus*. De cette dernière, il ressort que les stéréotypes dans le domaine de la violence sont fortement ancrés, que les représentations de la violence féminine chez le grand public ou encore dans la littérature scientifique n'accordent que peu de permission sociale à leurs réalités. Toujours dans la thématique de la violence féminine, j'ai abordé la violence à l'adolescence, à travers une recherche sur les *filles violentes*. De cette dernière, ressortent des constats identiques, une vision forte chez certain·e·s professionnel·le·s : la violence serait avant tout masculine, les filles en sont avant tout victimes. En commençant ce travail de recherche, l'idée première est de *faire un pas de plus* dans mes précédentes réflexions en m'intéressant directement à la *violence féminine* et à ses *représentations* dans les institutions spécialisées accueillant une population *adolescente*. Comme j'ai pu le découvrir dans mes travaux antérieurs, face à la violence, la femme n'est pas un homme comme les autres. Que se passe-t-il pour ces (jeunes) femmes ? Leurs comportements sont-ils en voie de transformation ou la perception que l'on peut en avoir évolue-t-elle ? Me dirigeant personnellement vers le métier d'éducateur spécialisé, étant amené à côtoyer des filles autant que des garçons pouvant s'exprimer à travers des attitudes violentes, il m'apparaît important de questionner un cadre professionnel qui sera bientôt le mien : m'arrêter à *comprendre* l'impact du genre dans l'éducation spécialisée, plus particulièrement dans la gestion de la violence.

Pour ce faire, le premier pas de ce mémoire va m'amener à questionner le sens commun attaché à la thématique de la violence. Je vais m'appuyer, dans un premier temps, sur une analyse de contenu d'articles de journaux parus dans la presse parue à Genève en format papier. Les médias, sous leurs différentes formes, se font porteurs du quotidien. La *Réalité* y apparaît univoque et translucide : la violence est partout, sous différentes formes et touche toutes les couches sociales. Afin d'appréhender le sens commun *véhiculé* par les articles de journaux, je vais les *relire* à l'aide de certaines lunettes théoriques.

Le deuxième pas de cette recherche va me diriger vers différents courants scientifiques, me permettre de confronter leurs différentes définitions de la violence et ainsi m'amener à faire des liens entre violence et *genre*, en essayant de comprendre la présence massive des hommes dans les statistiques suisses sur les jugements pénaux des mineurs avec infraction de violence. En abordant de telles

questions, je cherche à prendre du recul, questionner les stéréotypes affiliés au concept violent à l'adolescence. Une fois la pointe de l'iceberg de l'objet violent explorée, il est possible de m'intéresser à une de ses nombreuses faces cachées : la violence féminine adolescente. Par la suite, je vais pouvoir poser des premières questions, formuler des hypothèses et les confronter à un premier contact avec le terrain.

Le troisième pas logique de ce travail, en s'appuyant sur les précédents, va m'aider à poser les questions de recherche et les hypothèses fortes de ce mémoire. Je vais construire un modèle d'analyse constitué de concepts et de choix méthodologiques. Suite à ces derniers choix, je vais appréhender les professionnel-le-s à travers deux moments distincts : un entretien collectif et des entretiens individuels.

Le quatrième pas de cette recherche va me conduire à l'analyse des informations issues du terrain. Dans un premier temps, dans le cadre de l'entretien collectif, je vais m'appliquer à mettre en exergue les différentes formes de violence présentes dans le quotidien des professionnel-le-s, mettre en correspondance les fréquences des situations de violence et les légitimités que les membres de l'équipe leur apportent, ou encore éclairer les descriptions des actes de violence physiques. Dans un deuxième temps, en m'appuyant sur le matériau construit à l'aide de l'entretien collectif, dans le cadre des entretiens individuels, je vais questionner un cas de violence physique féminine vécue au sein du foyer, en cherchant à comprendre la qualification que l'équipe éducative lui a apporté. La spécificité de la prise en charge féminine sera soulevée, la gestion de la violence abordée. Par la suite, je vais utiliser des extraits de violence sexués pour mettre au jour les régimes de genre sollicités par les professionnel-le-s.

Le dernier pas de ce mémoire va me permettre de synthétiser son contenu, plus précisément revenir sur les questions de recherche et les hypothèses fortes posées, aborder certaines limites découvertes dans mon raisonnement ou ma méthodologie, ou encore tracer quelques perspectives permettant de poursuivre le questionnement ébauché dans ce travail.

1. Conquête

La rupture nécessaire

En débutant ce mémoire de Master, j'ai d'abord éprouvé le besoin d'effectuer une *rupture épistémologique* avec mes précédents travaux. En effet, sans pour autant remettre en question les résultats qu'ils ont permis de mettre en avant, afin de *construire* de nouvelles connaissances sur l'objet violent, mes précédentes réflexions m'apparaissaient comme des obstacles épistémologiques (Bachelard) à surmonter. Comme l'indique Becker (2002), « (...) nos représentations déterminent l'orientation de notre recherche: elles déterminent nos idées de départ, les questions que nous posons pour les vérifier, et les réponses que nous trouvons plausibles» (p. 41). Toutefois, le statut que j'accorde à la réalité ne doit pas m'amener à adopter une telle posture méthodologique de l'ignorance méthodique, doit plutôt critiquer le biais sous-entendu par la volonté de rupture : prétendre pouvoir observer l'objet de *l'extérieur*. Ceci étant, il s'est avéré que ce ne sont pas tant les résultats de mes propres travaux qu'il me faut questionner mais plutôt les raisons qui m'ont poussé à les mener : le sens commun relatif à la violence. Voilà le point commun entre mes travaux passés et ce qui me pousse à produire ce mémoire : la même volonté d'éclairer une partie du sens commun qui alimente la thématique de la violence. Pour ce faire, j'ai trouvé utile de m'intéresser directement à un support particulier : les médias, notamment les articles de journaux. En effet, mes lectures rapides ou attentives de certains articles, parus dans la presse parue à Genève en format papier, ont-elles pu influencer mes représentations sur le sujet de la violence en général et plus particulièrement adolescente ? Ai-je réellement collaboré, à travers mes précédentes réflexions, à mettre en exergue une vision *parallèle* à celles proposées par le sens commun, ou ai-je inconsciemment participé à *véhiculer* les propos exposés dans mes lectures ? Ai-je seulement réussi à formuler de *vraies* problématiques, ou seulement relayé ce qui était *indiqué comme* problématique dans certains faits divers ? Il m'est aujourd'hui difficile de répondre à ces questions. Toutefois, ces dernières ont le mérite de diriger mon attention sur les articles de journaux qui, tout comme d'autres types de médias, peuvent devenir d'importants *véhicules* d'une certaine part du sens commun lié à la thématique de la violence.

Analyse de la presse écrite

En m'intéressant à certains articles de journaux, je ne cherche pas à produire une analyse approfondie et poussée des médias, sous leurs différentes formes, comme possibles véhicules de représentations sociales. Je m'efforce plutôt d'explorer les façons dont la thématique de la violence est abordée dans le quotidien de la presse parue à Genève en format papier, au travers d'une lecture choisie de quelques articles significatifs. En ce sens, en consultant la base de données de la bibliothèque du service de la recherche en éducation (SRED), il a été possible de répertorier 523 articles de journaux parus dans neuf quotidiens parus à Genève en langue française, sous la thématique de la violence, du 1 avril 2005 au 29 octobre 2007 (c.f. annexe 1). L'analyse de la totalité des articles répertoriés dépasse largement le cadre de ce travail. Ce dernier propose une analyse restreinte et sélective de 50 articles de journaux, choisis selon un mode aléatoire, et en lien direct avec la thématique de l'adolescence. Finalement, ce ne sont que 45 d'entre eux qui vont être retenus. En effet, cinq écrits, de part leurs propos abordés, n'ont pas été estimés pertinents pour l'analyse. Ils se focalisent, par exemple, sur le fond de prévention contre la violence qui avait été supprimé à Genève, sur des groupes de parole de parents réunis pour essayer de comprendre leurs adolescent·e·s, ou encore sur la question de savoir « comment la Suisse encadre ses adolescents intenable ? » (Tribune de Genève, 07/04/06).

Que *disent* les articles de journaux sur la violence ? A quelles représentations de la violence font-ils référence ? En lisant la totalité des écrits sélectionnés, il est difficile de définir la violence d'une façon claire et exhaustive. Cette difficulté découle du fait que toute relation sociale est présentée, cataloguée, d'une façon ou d'une autre, comme potentiellement violente. En effet, selon la presse parue à Genève en format papier, la violence revêt plusieurs formes, se déclare à plusieurs âges et est plus ou moins présente dans différentes catégories sociales. Mais où toute cette violence prendrait-elle ses sources ? Qui peut en être responsable ? Selon les quotidiens genevois, à trois reprises, les actes de violence cités paraissent pouvoir s'expliquer par des problèmes psychologiques chez leurs auteurs. La société, dans sa généralité est aussi pointée du doigt à trois reprises et les jeux vidéo sont rendus responsables d'engendrer la violence auprès des jeunes dans deux articles. L'origine socioculturelle des auteurs de violence est aussi sollicitée à quatre reprises pour expliquer le phénomène violent. Toutefois, c'est le cadre familial défaillant qui, cité dans 11 articles, apparaît être la principale cause de la violence juvénile. Pour la presse parue à Genève en format papier, la violence revêt plusieurs formes et se manifeste dans différents lieux. Une autre tendance est établie, selon les relevés effectués à travers les statistiques et les sondages présentés par les articles de journaux, le profil-type du criminel tient en deux caractéristiques : il serait jeune et de sexe masculin. Pour Kuhn (2005), il est tout à fait possible d'établir un lien entre l'âge et la criminalité. « On commet en effet davantage d'infractions entre quinze et vingt-cinq ans, selon les endroits et les époques » (p. 34). Néanmoins, comment comprendre les causes d'un tel phénomène ? Comme il sera possible de le voir plus loin dans ce travail, certaines littératures scientifiques penchent pour des explications de type psychologiques et psychanalytiques. D'autres construisent leurs explications sur les théories de l'apprentissage, reconnaissant parfois le jeune comme *conditionné* ou *influencé* par son environnement. Pour d'autres encore, la *crise d'adolescence* doit plutôt se lire comme une *crise du social* réunissant et opposant

parfois ses jeunes et moins jeunes membres sur la question de la construction sociale de la réalité. La *déviance juvénile* serait normale et passagère, souvent prise en charge et ordonnée par le contrôle social des institutions en place. Comme le dit Bourdieu (1978) à propos de la jeunesse, la déviance juvénile ne serait, elle aussi, qu'un *mot*.

Une fois ancrée dans la question de la violence à l'adolescence, l'attention de ce travail d'exploration se focalise sur les *auteurs* mêmes des actes de violence. Qui sont-ils? Peut-on comparer leurs caractéristiques? Existe-t-il un profil-type du jeune violent, comme les statistiques officielles mobilisées par les journaux semblent le *démontrer*? Il est intéressant de remarquer que parmi les 45 articles sélectionnés, seuls neuf d'entre eux abordent la question de la violence féminine juvénile. Quelle déduction faut-il en tirer ? Le phénomène serait-il moins présent chez les filles ? Ces dernières seraient-elles les exceptions qui confirment la règle d'une suprématie masculine dans le domaine de la violence? Dans un tel cas, devrait-on imputer les représentations massives des hommes dans les statistiques de la criminalité, et plus spécifiquement dans les chiffres des actes de violence pénalement traités, à leurs spécificités anatomiques, spécialement à leur sexe biologique ? Ou faudrait-il prendre en compte l'interprétation sociale que nous apportons à ces derniers, le *genre* qu'on leur attribue ?

Afin d'appréhender les questions soulevées par l'analyse des articles de presse cités, je vais m'intéresser, dans un premier temps, à la façon dont la violence en général est comprise dans la littérature scientifique. Dans un deuxième temps, je vais questionner les concepts de *violence* et de *genre* afin de découvrir ce qui peut les lier. Dans un troisième temps, mon attention va se fixer sur les violences à l'adolescence et sur leurs représentations dans certaines statistiques suisses.

2. L'exploration

De la posture épistémologique aux premières assises théoriques

Les questions qui ont émergé de l'exploration des articles de journaux sont abordées par plusieurs courants de pensées. Alors que ce travail d'exploration n'a pas l'intention de remettre en question la validité de chaque posture avancée, il est tout de même utile de mettre en lumière un fait important : les différents courants théoriques mobilisés n'appréhendent pas des réalités différentes, mais la *même* réalité à partir de différents *points de vue*. Ainsi, afin de répondre aux différentes questions posées dans le précédent chapitre, de multiples approches théoriques sont proposées. Qu'est-ce que les différentes postures épistémologiques sous-entendent ? Pour les courants de pensée mobilisés, la *réalité* n'a pas le même statut. Parfois elle préexiste à la pensée du chercheur et il est question de l'observer dans sa factualité, parfois elle se construit et afin de véritablement l'appréhender, il faut la déconstruire. Dans le monde scientifique, les objets *s'expliquent*, *s'interprètent* ou se *comprennent*. Un rapide éclairage des principaux fondements des différentes postures épistémologiques abordées s'impose.

Au 19^e siècle, il semble acquis que le principe directeur scientifique pour sélectionner l'essentiel soit les *lois naturelles*. Comme nous le rappelle Schurmans (2006), Auguste Comte s'affaire alors à appliquer la posture positiviste au sein des sciences sociales. Cette dernière prône davantage l'*explication* causale et rationnelle pour acquérir des connaissances à l'aide de faits empiriques et non plus de Dieu. La nature devient *prévisible*, des lois sont mises en avant et les événements sont anticipés. Il est possible de traiter rationnellement le désordre apparent du monde social et naturel. Pour cela, le *positivisme* rejette les systèmes de valeurs et d'*interprétations* pour faire *parler* uniquement les réalités sensuelles *empiriques* et *objectivables* par nos sens. Ainsi, ce modèle de scientificité se base sur l'expérience sensible de la réalité, et sur son objectivation à travers un relevé quantitatif nécessaire à l'élaboration de lois. Un tel projet scientifique « (...) repose, en ce sens, sur une philosophie de l'ordre : les événements naturels et sociaux n'adviennent pas de façon aléatoire mais sont le produit de déterminations » (Schurmans, 2006, p.13). L'individu est vu comme agent de son environnement, dépendant de son milieu pour devenir ce qu'il est. L'observation s'oppose ainsi à l'interprétation. Toutefois, toujours au 19^e, un auteur tel que Heinrich Rickert (1997) se demande comment produire un concept historique qui *généralise* autrement ? Comment réussir à représenter l'individuel sous forme conceptuelle ? En voulant représenter la réalité dans son *individualité*, les sciences historiques ne peuvent pas utiliser le concept de généralisation, car au sein de la science, tout comme aux yeux d'Aristote, le particulier et l'individuel sont considérés comme inessentiels. En conceptualisant le procédé *individualisant*, Rickert remettra en question le monisme scientifique en place, en réfutant le processus *généralisant*, alors déterminant pour les sciences de la nature, comme unique moyen d'appréhension de la réalité.

Une autre remise en question du modèle *explicatif* survient de part l'émergence même de la posture *interprétative*. Cette dernière postule qu'il est impossible d'appréhender le monde uniquement à travers l'expérience de l'empirisme. Comme le souligne Schurmans (2006), pour Kant, même si la connaissance est initiée par l'expérience sensible, elle doit obligatoirement être complétée par la *raison*. La

posture *explicative* ne semble plus être en mesure de pouvoir cerner les phénomènes humains, phénomènes complexes. Pour ce faire, le sujet se voit dépossédé de *l'extériorité* que la posture expérimentale lui attribuait, pour se faire reconnaître une place participante dans la construction de la réalité. Les interprétations et les significations deviennent des objets d'études potentiels. Le rapport à ces derniers change et il n'est plus question de prôner une distanciation nécessaire entre eux et les chercheurs. « Et la relation à l'objet est également tout autre : par sa participation expérientielle au monde de la vie, le sujet de la connaissance perçoit l'objet *de l'intérieur* » (Schurmans, 2006, p.37). Ainsi, lorsque le chercheur en science sociale aborde son objet d'étude, il ne peut s'*extraire* de ce dernier ni des influences mutuelles qu'il entretient avec son milieu. Une différence ontologique paraît se créer entre les sciences de la nature et les sciences sociales. Comme souligné, l'objectivité poursuivie par le courant *positiviste* se confronte à la subjectivité défendue par le courant *interprétatif*. Pour ces deux courants, la réalité n'a pas le même statut. Pour l'appréhender, dans le premier cas, il faut adopter la posture méthodologique de l'ignorance méthodique en *neutralisant* au mieux ses prénotions de chercheur, chercher à observer l'objet de *l'extérieur*. Dans le deuxième cas, il est plutôt question d'appréhender la réalité de *l'intérieur* en prenant en compte sa propre participation.

Une troisième voie propose un dépassement de la *querelle* entre les deux précédentes postures, la perspective *dialectique*. Cette dernière reconnaît l'homme à la fois comme agent de son environnement, mais aussi comme acteur de ce dernier. Cette conception renouvelée de la compréhension dépasse l'application de la mission des sciences de la nature au domaine des sciences humaines. Il n'est plus question d'appréhender les phénomènes sociaux à travers leurs hypothétiques facteurs déterminants et de continuer à réfléchir en termes de *causes* à *effets*. Cette troisième voie épistémologique remet directement en question la rationalité herméneutique de la posture positiviste en critiquant sa formalisation de la causalité à une étape préscientifique. Comme l'indique Schurmans (2006), pour ce troisième espace de pensée, il est plutôt question de reconnaître une rationalité éthique qui prend en compte la posture herméneutique *au sein même* de la démarche scientifique. Le face à face entre la posture explicative et interprétative n'est plus d'actualité, au sein de la troisième voie, il est dépassé. En soulignant l'importance de l'inscription d'une rationalité herméneutique *au sein même* de la démarche scientifique, il s'agit pour la troisième voie d'adopter « (...) une conception de la méthode qui intègre *une réflexion critique* concernant la définition de l'objet de recherche, la construction de l'information et la restitution des résultats » (p. 82). Plus qu'une simple question portant sur la technicité, cette conception de la méthode scientifique, selon l'auteure, est une piste propice pour concrétiser la fonction émancipatoire de la connaissance.

Dans la présente recherche, c'est cette vision *compréhensive* de la réalité qui va être privilégiée pour découvrir le phénomène violent à partir des productions de sens que les acteur·trice·s peuvent lui apporter. Ainsi comprise, la violence va être traitée au-delà de ses propriétés biologiques pour être vue en tant que symptôme d'interactions entre individus, chargées de valeurs et d'interprétations. Ainsi, dans l'intégralité de ce travail, l'intérêt est surtout porté sur les interprétations sociales apportées aux sexes biologiques des individus. En effet, selon Mathieu (2004), il est possible de distinguer ce qui relève du sexe *biologique* de son interprétation *sociale*.

Dans les sociétés humaines, la différenciation du biologique, plus particulièrement la différence anatomique des organes reproducteurs, apparaît être surdéterminante pour assigner des fonctions et des rôles différenciés et hiérarchisés aux deux sexes. Ces types de rôles, ou encore ces rôles de *genre* peuvent être vus comme l'interprétation sociale faite par les individus des sous-entendus ou encore des relations et des complémentarités dites *naturelles* et souvent *hiérarchiques* entre les sexes biologiques. Cette construction sociale du sexe se base sur une « (...) différenciation fonctionnelle dans *un* domaine [qui] amène la majorité des êtres humains à penser en termes de *différence* des sexes, comme division ontologique irréductible où sexe et genre coïncident, chaque sexe-genre étant exclusif de l'autre » (Mathieu, 2004, p. 206). C'est ainsi que pour répondre à la question « qui es-tu ? », il apparaît nécessaire à la majorité de la population de préciser « de quel sexe es-tu ? » Une telle question est posée à la naissance des enfants où l'inquiétude première des personnes présentes est de savoir dans quel *genre* de catégorie sociale classer cet être biologique, afin de le reconnaître comme un membre à part entière du groupe « mâle » ou du groupe « femelle ». Lors de sa phase de socialisation secondaire, l'individu est confronté à l'obligation d'intérioriser les *sous-mondes* institutionnels qui l'entourent. Ces derniers viennent difficilement contraster le *Monde* tel qu'il a été inculqué lors de sa phase de socialisation primaire, soit sa prime enfance. Au-delà des origines socioculturelles et des différents systèmes de valeurs traversés, les réalités présentes dans les *sous-mondes* ne remplacent en aucun cas la *Réalité* telle qu'elle a été intégrée lors de notre socialisation primaire. Au-delà de cette phase, « tous les nouveaux contenus qui sont maintenant intériorisés doivent d'une façon ou d'une autre être superposés à cette réalité déjà présente » (Berger & Luckmann, 2006, p.238). C'est donc en tant que « mâle-masculin » et « femelle-féminine » que les nouveaux-nés sont socialement reconnus comme membres *complémentaires et hiérarchisés*. C'est « (...) en déchiffrant progressivement les messages que lui délivre son entourage et en testant les bonnes et les mauvaises réponses aux attentes dont il est l'objet que le bébé puis l'enfant se forge[ra] progressivement une identité de genre » (Baudelot & Establet, 2007, p. 43). Cette socialisation différenciée serait présente dans plusieurs phases de socialisation de l'enfant. Les adultes agiraient donc différemment avec une fille ou un garçon tant dans le contexte familial que dans tous les espaces de vie enfantine, crèche, école, et à travers tout son parcours de formation. Les objets qui entourent l'enfant favoriseraient également une socialisation différenciée : la décoration de sa chambre, les habits choisis pour elle ou pour lui, les jouets ou les sports qu'il ou elle choisira (peut-on vraiment parler de choix ?), sans parler des représentations véhiculées à travers les livres pour enfants, la télévision ou la publicité. Pour une fille, par exemple, tout semble être mis en place, depuis sa naissance, pour la conditionner à devenir une *gentille et douce* femme au foyer. Par les cadeaux qu'elle reçoit (dînette, poupée, landau, etc.), et en *jouant* à la future maman, la petite fille essaye de répondre positivement aux attentes de son environnement et développe ainsi les compétences *socialement reconnues* comme nécessaires pour s'inscrire dans *son* genre. Ce classement initial par le sexe va amener la petite fille à vivre une expérience différente de celle du petit garçon en apprenant, par exemple, à développer des compétences *spécifiquement* reconnues comme féminines telles que l'altruisme, le service ou encore la bienveillance.

Les apports des courants scientifiques

Ce chapitre se propose d'éclairer, en s'appuyant sur une revue de la littérature scientifique, les questions mises en exergue précédemment, à travers une logique d'approche en entonnoir. Comme indiqué plus haut, vont être abordés, dans l'ordre, la question de la violence au sens large, celle des liens entre les concepts de *violence* et de *genre*, et enfin la représentation des jeunes violents dans les statistiques de la délinquance et de la criminalité.

A travers la richesse des lectures possibles, découvertes ou suggérées, il m'a fallu faire des choix. De ce fait, ce travail d'exploration ne prétend nullement à l'exhaustivité. Il poursuit uniquement la volonté de sélectionner certains éclairages théoriques posés sur le concept de la violence et d'essayer de comprendre dans quelle mesure ces derniers se recoupent, divergent et parfois s'opposent pour en analyser les contours. Dans un premier temps, seront exposées les réponses apportées principalement par la psychologie, la psychanalyse ou encore l'anthropologie. Dans un deuxième temps, le courant sociologique sera sollicité pour apporter une vision complémentaire aux réponses données. Dans un troisième temps, une perspective *genre*, inscrite dans une volonté *compréhensive*, viendra apporter une grille de lecture supplémentaire à cette recherche.

Violence : définitions

Le sens commun, à travers certains dictionnaires, définit la violence comme un « caractère de ce qui se manifeste, se produit avec une force extrême, brutale » (Nouveau Larousse encyclopédique, 2003, p.1623). La psychologie, au travers de ses dictionnaires spécialisés apporte de nouvelles notions à la question en définissant la violence comme une « force brutale qu'un être impose à d'autres, pouvant aller jusqu'à la contrainte exercée par l'intimidation ou la terreur. Elle est aussi représentée par toutes les conduites agressives qu'un sujet plus fort physiquement ou moralement fait subir à un plus faible » (Grand dictionnaire de la psychologie, 2002, p.989).

De nos jours, au sens le plus courant, la violence se perçoit au travers d'actes physiques, autrement dit, l'utilisation de la force à l'encontre de quelqu'un. Pour l'OMS, (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano-Ascencio, 2002), au-delà des actes physiques, la violence peut se comprendre aussi à travers l'utilisation intentionnelle d'un « (...) pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un maldéveloppement ou des privations » (p. 5). Ce pouvoir, cette force se transforme en violence vis-à-vis des normes sociales en vigueur. Comme toute construction sociale, ces dernières se distinguent culturellement à travers l'histoire et le temps. Mais comment finalement savoir si *tout n'est pas violence* ?

En complément à la définition de l'OMS, Michaud (2002) s'est efforcé de mettre en forme une définition qui rend compte de la complexité des acteurs, des systèmes symboliques en jeux, des modalités de production de la violence, de sa distribution temporelle et de ses différentes atteintes. Ainsi, pour ce dernier, il est possible de

définir à travers une interaction sociale, un état de violence quand, d'une manière directe ou indirecte, un ou encore plusieurs acteurs agissent « (...) en une fois ou progressivement, en portant atteinte à un ou plusieurs autres à des degrés variables soit dans leur intégrité physique, soit dans leur intégrité morale, soit dans leurs possessions, soit dans leurs participations symboliques et culturelles » (Michaud, 2002, p. 643).

Toujours dans le registre de la psychologie, Bergeret (2000) s'attache lui à une forme de violence dite *fondamentale*. A travers ce vocable, il n'entend plus s'intéresser, comme les précédents auteurs, aux aspects *de surface* de la définition même, mais plutôt toucher aux fondations du concept. Il est plutôt question d'entrevoir la violence à travers sa force vitale, « (...) demeur[ant] du cadre élémentaire et narcissique des instincts de vie, dans leur sens prégénital, ne mettant pas en question encore un quelconque instinct de reproduction » (p. 217).

La psychanalyse, à travers son fondateur, semble voir la violence comme une attitude possible à la défense ou à l'affirmation de soi aux dépens d'autrui, en d'autres mots, une attitude utile pour satisfaire le moi qui se sent blessé, remis en question, non valorisé ou tout simplement attaqué. En se basant sur cette vision freudienne, Bergeret (2000) indique que « la violence *fondamentale* parce qu'elle reposerait sur un fantasme fondamentalement narcissique primaire, pose simplement la question : l'autre ou moi ? lui ou moi ? Il s'agirait d'un instinct de survie, peu différent de la pulsion d'auto conservation » (p. 606). Pour cet auteur, l'enfant naît *obligatoirement* violent. Il faudrait donc parler d'*instinct violent*. Comme indiqué plus haut, sa violence dite *fondamentale* guide ses pulsions de vie. Néanmoins, Freud souligne aussi l'importance de la signification que le sujet confère à ses tendances et non les tendances en elles-mêmes. En ce sens, il semblerait que l'agression serait d'avantage une question de perceptions, de valeurs et de significations que d'hormones ou d'instincts. Bergeret (1993), quant à lui, tend à insister sur le fait que la violence apparaît naturelle et ne semble viser personne en particulier, « elle ne concerne que l'angoisse intime du sujet quant à ses conditions très fondamentales d'existence et de survie » (p. 206). Le fameux *instinct de vie*.

Les théories comportementalistes de l'apprentissage, en particulier celles de Skinner et de Pavlov¹, ont parfois été transposées aux individus humains afin d'expliquer certains de leurs comportements. Dans les grandes lignes, les travaux de Pavlov s'intéressaient au *conditionnement classique* régulant les réactions involontaires (inconscientes) de ses sujets d'expérimentation. Nous avons encore tous en tête la célèbre expérience menant un chien à saliver en l'absence du stimulus inconditionnel de départ (son repas). Skinner, quant à lui, travaillait à mettre en lumière les schèmes d'apprentissages des conséquences des actions individuelles. Selon sa théorie du *conditionnement opérant*, les individus seraient amenés à poursuivre plus facilement des actions suivies de conséquences positives et à défavoriser les négatives. Même si, initialement, ces deux théories n'ont jamais basé leurs expériences sur des échantillons humains, il est possible de souligner la forte analogie entre le concept de *renforcement* et celui de la *sanction*. C'est ainsi que dans les années 70, comme nous l'indique Killias (2001), certains criminologues ont essayé d'intégrer des notions-clés des théories comportementalistes de

¹ Notes personnelles du cours N°752551 « Déficiences intellectuelles » Büchel, F. & Chatelanat, G. Année académique 2007-2008. Université de Genève.

l'apprentissage afin d'expliquer le phénomène délinquant. Déjà, lors de l'industrialisation massive en Europe occidentale, comme le rappellent Emler et Hopkins (1993), des personnalités telles que Bentham et Beccaria ont fortement influencé les théories sur la délinquance juvénile. Ces derniers avançaient que l'individu fonde sa décision sur une opération rationnelle de mise en balance du coût et du bénéfice de chacun de ses choix. De ce fait, pour les auteurs, si les individus entrent dans la délinquance, « ce doit être parce qu'ils considèrent, à ce moment-là, que les bénéfices l'emportent sur les coûts. Les conséquences sont claires, en termes de contrôle social : la punition est inéluctable et proportionnelle à la gravité du délit » (p. 251). Comme il est possible de le constater, les prémisses de la théorie de Skinner étaient déjà présentes au 18^e.

Au-delà des explications apportées par les théories béhavioristes, l'approche cognitive s'intéresse, quant à elle, à mettre en exergue les « (...) cognitions qui, seules, permettent aux individus d'intervenir activement dans leur environnement social et de ne pas se contenter de réagir par réflexes conditionnés » (Killias, 2001, p.246). Cette position théorique veut démontrer que les apprentissages peuvent s'acquérir en dehors de toute participation, par exemple uniquement par l'observation. Ainsi compris, l'individu n'est plus seulement vu comme un récipient *passif* dans lequel on peut inscrire des *renforcements*, mais aussi comme un être *actif* capable d'apprendre par choix et par observation. Ce serait d'ailleurs cette même observation directe des pairs qui est, pour certains auteurs, une des premières causes de la violence finalement de la délinquance juvénile. En effet, comme le souligne Killias, la théorie de l'association différentielle de Sutherland sous-entend, entre autres, l'apprentissage du comportement criminel. L'appartenance à un groupe de (jeunes) délinquant·e·s permettrait l'apprentissage d'attitudes et de techniques criminelles menant au comportement délinquant. La délinquance s'expliquerait par des effets de socialisation, d'association à des groupes-modèles de (jeunes) délinquant·e·s.

Une vision plus anthropologique indique aussi que « plutôt qu'un état pulsionnel consubstantiel à l'être humain, la violence serait une réaction à l'état de sociabilité » (Héritier, 2003, p.21). Ainsi, pour cette auteure, il y aurait en chacun d'entre nous, la présence de matrices conceptuelles incluant les invariants de la pensée humaine. Ces dernières doivent se comprendre comme répondant à « (...) une nécessité physiologique structurale qui peut être définie comme le contenant d'un contenu, certes variable, mais toujours inséré dans des limites strictes de variabilités » (p. 22). Encore pour Héritier, l'être humain a appréhendé, depuis toujours, le monde à travers sa dimension *sensible*. Son image globale du monde s'est construite à travers la perception des différences observables dans son environnement (différence sexuelle, des corps, etc.). Ainsi, à l'instar de l'opposition jour / nuit, le *masculin* et le *féminin* sont devenus une « classification primordiale des choses et des êtres en fonction de leur identité ou de leur différence » (Héritier, p. 25). Cette dernière serait universellement présente dans toutes les cultures humaines. Ce besoin de classification par l'opposition serait « le cadre et la matrice primordiale et universelle des rapports sociaux et de toute pensée » (p. 25). Pour l'auteure, il existe une constante présente dans toute société humaine : le besoin, ou le désir de se retrouver avec ses semblables. Cela peut concerner l'entre-soi de la consanguinité et du territoire ou encore l'entre-soi du *genre*. Ainsi, l'état de violence apparaît « dans les interstices non réglés du jeu entrecroisé de ces divers besoins nécessaires »

(Héritier, 2003, p. 30). Comme indiqué précédemment, la pensée d'Héritier postule des socles durs *naturellement* présents chez chaque être humain. Toutefois, pour comprendre le concept de la violence, selon l'auteure, il est utile de s'attarder sur la construction humaine des ajustements de ce socle entre les individus, soit leurs interprétations sociales.

Ainsi, contrairement au discours *naturaliste* porté par les écrits psychologiques et psychanalytiques, il est important de ne pas uniquement prendre en compte les aspects physiques, de force ou de douleur présents dans l'acte violent. De ce fait, afin d'appréhender un phénomène aussi complexe que celui de la violence, il faut se pencher sur les dimensions présentes dans son environnement social et culturel, du moins celles qui lui donnent sa vigueur et sa signification. Par ailleurs, il paraît difficile d'appréhender le phénomène violent *uniquement* à travers sa dimension *naturelle*. L'être humain est un animal... mais un animal social. La dimension *culturelle* de la violence ne doit pas être oubliée.

Dans le cadre de ce travail, l'intérêt est porté sur l'acte violent à l'adolescence. En ce sens, au-delà du *déterminisme* génétique ou social exposé par les précédents courants de pensées, la violence juvénile peut aussi s'appréhender à travers la compréhension de l'adolescence comme une période ambivalente caractérisée par l'attraction et le rejet simultané, de la part de l'adolescent-e, des mondes de l'enfance et de l'adulte. « C'est une période de *transition*, de changements. (...) De tels changements entraînent souvent des *transgressions*. Transgresser c'est passer outre et il y a dans ce concept quelque chose de dynamique qui l'apparente à la progression » (Coslin, 1999, p.303). Ainsi, alors que l'on pourrait facilement affilier le concept de *transgression* à celui de *déviance* et en finalité à celui de *délinquance* ou de *crime*, l'auteur rappelle qu'il faut voir les formes de provocations adolescentes comme des ouvertures « (...) qui permettent d'accéder à de nouvelles relations avec l'environnement, car s'il y a transgression, il y a aussi *transaction*. (...) Le jeune peut tenter de faire à plusieurs ce qu'il a des difficultés à faire seul : *se trouver* » (Coslin, p. 304). Toutefois, selon Berger et Luckmann (2006), puisqu'à travers les différentes générations les significations premières des typologies sociales ne sont plus accessibles, il faut veiller à maintenir les dites significations à travers diverses formules de légitimation. Si tel n'était pas le cas, « la nouvelle génération pose[rait] un problème de soumission, et sa socialisation à l'intérieur de l'ordre institutionnel exprime[rait] l'établissement de sanctions. Les institutions doivent proclamer leur autorité sur l'individu, indépendamment des significations subjectives qu'il peut attacher à une situation particulière » (pp.129-130). Ainsi interprétée, la violence juvénile peut se comprendre comme la remise en cause de la conformité des conduites que propose la société à ses jeunes membres *en transition*. Une sorte de rébellion au manque de participation à leurs propres élaboration et définition.

Violence et genre

Selon Welzer-Lang (2002), « la virilité constitue (...) l'attribut principal des hommes, des garçons, dans leurs rapports au monde, aux femmes et aux hommes, à travers les rapports sociaux de sexe » (p. 11). Cet attribut social assigné aux hommes est synonyme de force, de courage ou encore de *droit* à la violence. Pour devenir un homme, le petit garçon doit apprendre à souffrir et à accepter la loi des

plus grands. « Pour les hommes, comme pour les femmes, l'éducation se fait par mimétisme. Or le mimétisme des hommes est un mimétisme de violences » (Welzer-Lang, 2002, p. 14). L'expression de la violence, du moins son expression physique peut être comprise comme une expression de la virilité masculine. Cette dernière devient un outil pour rappeler et maintenir en place ce que Bourdieu (1998) appelle la domination masculine. Afin de pouvoir affronter son passage, dans ce que Welzer-Lang (2002) nomme *la maison des hommes*, le petit garçon devra passer du statut de *faible* victime à celui d'homme viril, de *dominé* à *dominant*. « Protégé par ses collègues, il peut maintenant faire subir aux autres ce qu'il a encore peur de subir lui-même. *Conjurer la peur en agressant l'autre, et jouir alors des bénéfices du pouvoir sur l'autre* » (Welzer-Lang, p.17). Cette domination masculine est entretenue et ravivée par la maison des hommes. Pour cela, elle ouvre ses portes à ses membres bien au-delà de la socialisation primaire ou de la période de la jeunesse. En effet, à l'âge adulte, les hommes continuent à reléguer les valeurs et les comportements transmis en son sein. Dans le cadre de la vie quotidienne, toute conduite qui s'écarte des actions viriles est traquée et vigoureusement amendée. Comme écrit plus haut, la logique dominante hétéronormée structure et hiérarchise les rapports entre les hommes et les femmes. Les hommes « (...) qui ne peuvent pas prouver qu'ils « en ont » sont menacés d'être déclassés et considérés comme les dominées, comme les femmes. (...) Et ils seront traités comme des femmes ; violentés par les autres hommes, ils serviront de boucs-émissaires » (Welzer-Lang, p. 18). Sans pour autant tomber dans le piège explicatif *déterministe* proposé par une posture épistémologique contraire à celle retenue dans ce travail, il est important de souligner qu'au-delà du déterminisme *naturel*, une tendance *culturelle* se profile dans une société hétéronormée telle que la notre : la violence semble devenir une caractéristique constitutive de la masculinité. Ainsi compris, l'acte violent reflète, dans une certaine mesure, la domination masculine envers les faibles : le genre des individus détermine leur accès à la violence. Toutefois, selon la posture *compréhensive* poursuivie dans ce travail, il est important de ne pas utiliser le concept de genre tel une grille de lecture *statique et rigide* de la réalité, mais plutôt de s'y appuyer pour découvrir les parts d'interprétations et d'actorialité qu'il reconnaît aux individus, la complexité des réalités qu'il peut prendre en compte.

Violence, jeunesse et statistiques

Comme je l'ai souligné plus haut, les *faits* exposés dans les articles de journaux relatent souvent la participation massive des jeunes hommes dans les actes délictueux. Faut-il pour autant en déduire que cette catégorie d'âge et de sexe est *naturellement* plus exposée qu'une autre à reproduire des pratiques de violence ? Certaines statistiques officielles soutiennent cette idée et ainsi confirment *objectivement* les éléments vus plus haut. Toutefois, les chiffres sont à prendre avec précaution et à questionner : est-il seulement possible de mesurer les différentes formes de violence, traduites et répertoriées par le code pénal suisse en *crimes* et *délits* ? Ces deux derniers termes se distinguant en fonction de la gravité de la peine dont l'infraction est passible, comment mesurer ce que la loi appelle la *délinquance* ou encore la *criminalité juvénile* ? Tout comme pour la distance ou le poids, est-il pensable de réussir à opérationnaliser de tels phénomènes en leur trouvant des indicateurs ? Le temps qui passe pouvant être appréhendé, par exemple, à l'aide d'une montre, comment quantifier un concept aux multiples réalités tel que peut l'être

la violence. Comment observer les phénomènes de *délinquance* et de *criminalité*, majoritairement cachés, de façon fidèle et valide ? En toute *objectivité*, la réponse serait à chercher auprès des statistiques *officielles*. Il est utile de s'attarder quelques instants sur les formes de données qui sont le plus souvent sollicitées par les articles de journaux étudiés pour jouer le rôle d'indicateurs des différentes formes de violence, *a posteriori*, elles-mêmes utilisées pour incarner les phénomènes de *délinquance* et de *criminalité*.

Les statistiques *pénitentiaires* sont établies pour pouvoir établir le nombre d'individus qui entrent en prison ou qui y sont déjà présents depuis une certaine période. Ainsi, est-il possible à travers ce *relevé* de faire une quelconque corrélation entre le nombre de détenus et les taux de délinquance ou de criminalité dans une ville ? Est-il possible, par exemple, de penser que la surpopulation des prisons reflète une augmentation de la criminalité (avant, ils avaient besoin de moins de place) ou au contraire une baisse certaine (moins de criminels sont en liberté) ? Il s'avère que non. En effet, entre la commission d'un crime et l'emprisonnement, de nombreuses réalités *filtrent* le système judiciaire. Par exemple, il paraît peu probable de penser que chaque acte d'infraction est connu par les services de police et ainsi directement traité. En ce sens, beaucoup d'auteurs sévissent en liberté, du moins en dehors des statistiques. De plus, en cas de traitement, chaque condamnation n'aboutit par forcément à une peine de privation de liberté. Est-il plus pertinent de prendre en compte les statistiques *de condamnations* ?

Comme son nom l'indique, ce type de statistique est mis en forme pour dénombrer les diverses condamnations prononcées par le système judiciaire. Une nouvelle fois, il faut souligner le fait que seules les infractions connues sont traitées. Un autre aspect semble limiter l'appréhension des phénomènes délinquants et criminels. En effet, dans le cadre de ces statistiques, l'unité de compte est la personne en infraction et non le délit ou le crime lui-même. « Sachant que bien des criminels sévissent à plusieurs reprises et que d'autres se mettent à plusieurs pour commettre une seule infraction, on peut douter de la pertinence de telles statistiques pour mesurer la criminalité » (Kuhn, 2005, p. 29). Au vu de ce qui précède, il semblerait plus pertinent de *remonter* à la source de l'information et d'approcher directement les statistiques *de police*.

Contrairement à la précédente, cette catégorie de *relevé* comptabilise toutes les infractions rapportées aux services de police ou directement mises au jour par leur travail. Cette fois-ci, le nombre de criminels n'est pas le seul critère pris en compte. Toutefois, à leur tour, ces informations statistiques n'apparaissent pas en mesure de prendre en compte toutes les dimensions des problématiques de la délinquance ou de la criminalité. Pour cela, selon Kuhn, elles devraient être capables de distinguer les distances entre les dénonciations d'infractions et celles réellement commises. Au-delà de cette dimension, un chiffre *noir* est aussi à déplorer au travers du nombre d'infractions resté inconnu aux forces de l'ordre.

Les différentes statistiques utilisées pour refléter le phénomène criminel, au sens large ou juvénile, ne sont pas en mesure de produire des données satisfaisantes, fidèles et valides sur la question. Toutefois, comment expliquer le fait que la majorité d'entre elles reflètent la même tendance, soit la surreprésentation des hommes dans les infractions de violence ? Comment comprendre, par exemple plus

spécifiquement, la présence massive des garçons dans les statistiques suisses sur les jugements pénaux des mineurs avec infraction de violence ? (c.f. annexe 2).

Pour certains auteurs, quelques processus physiologiques tels que les hormones sexuelles, l'adrénaline ou encore les centres nerveux, rendent possibles des conduites agressives et paraissent même les favoriser. En suivant cette logique, des différences seraient imputables aux hommes et aux femmes. Cela semble être la position retenue par l'approche psycho évolutive, pour qui la théorie de Darwin est une bonne grille de lecture pour appréhender les différences de comportements entre les garçons et les filles. L'environnement exercerait certaines pressions sur les gènes des générations précédentes et il est normal, voire *naturel*, d'attendre que les filles et les garçons se comportent différemment, par exemple, face à la violence. La thèse du déterminisme inné de l'agression est avancée. Comme le rappelle Killias (2001), déjà à la fin du 19^e siècle, Lombroso et Ferrero expliquaient le faible taux de représentation féminine dans les affaires criminelles par leurs aptitudes *naturelles* à cacher leurs actes délictuels. *Naturellement* plus trompeuses, elles dissimuleraient facilement les infractions commises. En suivant un tel postulat, comment expliquer la variabilité de la présence des femmes dans les statistiques criminelles au travers des différentes époques socio-historiques traversées ? Faut-il comprendre qu'à travers l'Histoire les femmes se sont *dénaturalisées* ? Il ne semble pas. Il est important de souligner les limites d'une telle thèse naturaliste et infondée, son impossibilité à expliquer les raisons pour lesquelles le pourcentage des condamnées a atteint « (...) un maximum vers 1735, avec plus de 40% (tous délits confondus). [Les raisons pour lesquelles] ce pourcentage a ensuite graduellement diminué, pour se situer à environ 25% en 1815 et à environ 10% au début du 20^e siècle » (Killias, 2001, pp.199-200). Cette tendance n'a d'ailleurs rien d'exceptionnel et se retrouve pour la même période, d'une façon analogue, dans certains cantons suisses. Dans ces derniers lieux, 25-50 % des personnes exécutées étaient des femmes. A travers ces données, comment comprendre une telle évolution et ainsi la sous-représentation actuelle des femmes dans les statistiques suisses de la criminalité ? Au-delà du fait que certains comportements autrefois criminels ne se retrouvent plus parmi les codes pénaux, « l'évolution du droit pénal moderne et plus peut-être encore les nouvelles priorités de travail des autorités de répression expliquent en bonne partie l'augmentation plus marquée du pourcentage d'hommes parmi les personnes mises en cause ou condamnées » (Killias, p.200). Ainsi, selon ce précédent auteur, un système pénal régi par le principe de la *légalité* sera plus sévère et conduira, en tout cas en théorie, toute enquête jusqu'à la condamnation. Comme les femmes paraissent commettre de plus petits délits, le système engendrera une surreprésentation féminine dans les statistiques. A l'inverse, un système pénal régi par le principe de l'*opportunité* ne poursuivant que les affaires les plus graves, *oubliera* de prendre en compte un grand nombre d'individus, dont beaucoup de femmes. Ainsi, au-delà du chiffre *noir* relevé plus haut dans les statistiques, ce dernier principe de prise en charge du phénomène criminel fabriquerait *lui-même* un chiffre *gris* avantageant les femmes. Le système pénal traiterait-il différemment les individus, selon leur sexe biologique ou encore leur sexe social ? Certaines recherches dans le domaine de la criminalité indiquent que les causes de la délinquance féminine sont souvent fonction de diverses carences psychosociales. Pour d'autres, les filles sont uniquement en train de *reproduire* des comportements délinquants masculins.

Ainsi, en complément aux principes pénaux mis en avant par Killias, selon Rubi (2002), les assises théoriques de la délinquance féminine se basent principalement sur deux positions antagonistes traitant la criminalisation des femmes. La première, dite *paternaliste*, postule que « (...) les femmes bénéficient d'un traitement préférentiel sur les diverses étapes du processus pénal par rapport aux hommes » (p. 116). Autrement dit, leur faible représentation dans les statistiques judiciaires s'explique par la prise en charge de leur situation par des individus paternalistes et protecteurs. La deuxième position, quant à elle, objecte que « (...) les femmes sont victimes de discrimination dans la justice pénale qui les punit plus durement. La sanction est plus sévère à leur égard du fait de l'image idéale de la femme qui ne doit pas être criminelle » (p. 116). En d'autres mots, les individus qui tombent dans la délinquance quittent leur place *légitime* de femme. Cette dernière place féminine s'accompagne souvent du statut de *victime*, du moins c'est ce que souligne LeFrançois (2002). De son enquête sur 150 dossiers de mineures prises en charge par des instances sociales, il ressort que bien souvent « le système de protection sociale des mineures et le système de représentations sociales de la déviance féminine incitent les intervenants à percevoir les jeunes filles comme des victimes de leur environnement social et familial » (p. 136). Ainsi, leurs actes posés pouvant pour certains être qualifiés de délinquants, ces jeunes sont souvent vues comme *déviantes* et traitées en tant que tel. Cette déviance à traiter serait avant tout subie par les adolescentes, émanant de leur environnement et parfois d'elles-mêmes. Ces jeunes sont en danger, il faut les protéger. Il est intéressant de remarquer que la mission de *protection* avancée par les différents services de régulation sociale reconnaît *de facto* les jeunes filles en qualité de *victimes*. Toutes ont droit à l'affiliation à ce stigmat positif sauf les plus violentes d'entre elles. Ainsi, à travers son enquête, l'auteure découvre qu'afin d'être reconnues comme *délinquantes* il faut que les adolescentes revêtent deux caractéristiques : il leur faut faire preuve d'actes de violence répétés et être âgées de plus de treize ans. Plus on est âgée, plus on est reconnu comme coupable. Toutefois, « même si les actes de délinquance sont perçus par les intervenants et amènent le « scandale », ils ne se retrouvent pas nécessairement dans la réaction judiciaire qui est le dernier filtre » (LeFrançois, p.155). Le système judiciaire a-t-il vraiment une attitude chevaleresque auprès des femmes ? La thèse paternaliste permet-elle d'expliquer la sous-représentation des femmes, et en opposition la surreprésentation des hommes dans les statistiques des jugements pénaux des mineurs avec infraction de violence ? Même s'il est possible d'argumenter une telle vision, il est dangereux de la généraliser. En effet, il n'est pas établi que la totalité du système de contrôle social pratique une attitude exclusivement protectrice et chevaleresque envers les femmes. De ce fait, quelques auteurs ont préféré essayer d'expliquer la faible participation criminelle des femmes à travers certaines différenciations individuelles entre les sexes.

Comme le rappelle Cario (1997), c'est une nouvelle fois à des auteurs tels que Lombroso et Ferrero que l'on doit la formulation des premières thèses *naturalistes* mettant en relation la *faiblesse* physique des femmes et leur sous-représentation dans les statistiques criminelles. Toutefois, selon Sutherland (1966), « cette conclusion ne se justifie pas plus que celle qui verrait, dans le fait que les hommes sont six fois plus souvent tués par la foudre que les femmes, une conséquence de leur différence biologique » (cité par Cario, p.63). Il est plus pertinent de ne pas prendre en compte uniquement la *nature* physique de l'être humain, mais aussi son environnement social et ses apprentissages. Dans cet ordre d'idée, il est utile de

questionner les rôles sociaux différentiels des sexes afin d'appréhender l'objet de la criminalité féminine. Déjà à la fin du 19^e siècle, Durkheim soulignait que la sous-représentation des femmes dans les statistiques de la criminalité devait plus se comprendre à travers des réalités *socialement* construites qu'a-priori *naturelles*. Cette vision garde toute sa pertinence dans sa mise en relation avec la théorie de *l'apprentissage* du comportement antisocial vue précédemment. Ainsi éclairé, le rôle social féminin se contraste avec le genre masculin de part son accès inégal à de potentielles occasions et actes de criminalité. L'enfermement social des femmes, leur mise à l'écart de l'espace public, peut constituer un élément probable de leur sous-représentation dans le phénomène criminel. En suivant cette posture, plutôt que le sexe, il faut directement questionner le *genre* de la violence. Plutôt que de souligner les différents genres de violence imputables aux deux sexes et ainsi chercher à décréter ce qui est *spécifiquement* féminin ou masculin, afin d'apporter un regard complémentaire à la question, il est plus judicieux de chercher à comprendre dans quelle mesure les rapports sociaux de sexe des individus participent à la *construction sociale* de leurs *réalités* violentes ? Dans cette optique, « on peut évidemment observer que les filles continuent à être éduquées selon d'autres principes que les garçons, et que la sous-criminalité féminine traduit ainsi les conséquences à long terme d'une *socialisation axée sur la soumission et l'adaptation* » (Killias, 2001, p.204). Ainsi comprise, la violence juvénile doit se traduire comme *différemment* distribuée entre le masculin et le féminin. Pour les jeunes hommes, la violence est une potentialité, une dimension *socialement construite* comme constitutive de la virilité masculine. Pour les jeunes femmes, elle est plutôt une marque *naturelle* d'inadéquation entre sexe biologique et fragilité féminine, et est à proscrire.

Premières questions et hypothèses

Après avoir exposé les précédentes questions à certains filtres théoriques, est-il possible de porter un nouveau regard sur les articles de journaux étudiés ? Dans quelle mesure les lunettes théoriques mobilisées permettent-elles de *regarder autrement* les propos inscrits dans le sens commun de la presse parue à Genève en format papier ? Pour le grand public, au-delà de l'origine socioculturelle des délinquant·e·s et des criminel·le·s, une chose semble acquise : **violence rime majoritairement avec jeunesse et masculinité**. Est-il possible de généraliser une telle vision ? Si tel était le cas, comment comprendre les réalités violentes des jeunes filles sous-représentées dans les statistiques de la criminalité ? (c.f. annexe 2). Comme ce mémoire essaye de le démontrer, la *réalité* revêt différents statuts. Au travers de ces lignes, c'est le statut *socialement construit* qui est privilégié, plus précisément celui qui construit les rapports sociaux de sexe. Ce travail d'exploration s'est attardé à appréhender le phénomène de la violence juvénile au-delà de ses hypothétiques *déterminations* biologiques et s'est plutôt intéressé à mettre en exergue les caractéristiques sociales de la violence, dont celles qui reflètent une relation hiérarchique entre les classes. Cette dernière est présente dans les classes socioculturelles, dans les classes socio-économiques ainsi que dans les classes de *genre*. Les hommes et les femmes sont rangés dans différentes réalités sociales, *ordrés* selon une logique *hiérarchique* et *complémentaire*.

L'adoption d'une telle approche de la *réalité* doit toutefois s'accompagner d'une série de nouvelles questions. En effet, comment comprendre la présence féminine, même infime, dans les statistiques de la délinquance et de la criminalité autrement qu'en qualité d'exception qui confirme la règle de la suprématie masculine dans le domaine de la violence ? Est-il seulement possible de qualifier les conduites violentes féminines autrement qu'à travers le prisme masculin ? « La question des violences féminines est présentée comme un fait de société nouveau et restant à définir, s'inscrivant dans un mouvement sociétal plus large qui s'interroge sur le rôle de la femme » (Rubi, 2002, p.115). Pour leur part, les théories de la masculinisation des comportements féminins violents traitent la délinquance féminine *exclusivement* à travers le *filtre* de la masculinité. Ainsi comprise, la violence féminine ne serait qu'une sorte de copie de son homologue masculin. La violence existe, mais serait avant tout masculine. En avançant une telle argumentation, les réalités identitaires féminines délinquantes ne semblent pouvoir que difficilement exister, et réussir à devenir autre chose que le reflet de la violence masculine. Comme Butler (2005) le propose, il est utile de repenser les minorités sexuelles et de **genres comme des possibles légitimes au même titre que les modèles dominants**. En effet, selon l'auteure, la régulation actuelle du genre par sa bi-modalité consolide l'hégémonie hétérosexuelle et exclut les minorités. Pour prendre en compte ces dernières, le genre doit se voir comme un attribut mouvant et changeant. Dans une telle logique, il doit être *enfin* possible de reconnaître le genre féminin comme multiple, et en ce sens, potentiellement empreint de violence. Dans de telles réalités violentes féminines, l'adéquation entre sexe et genre n'est plus d'actualité. Ainsi, plutôt que le sexe de la violence, il faut questionner son *genre*. A travers une telle grille de lecture, il est possible de *comprendre* ce moyen d'expression et de défense qu'est la violence, comme d'autres attributs sociaux, inégalement distribué entre les femmes et les hommes.

Comme indiqué précédemment, cette recherche s'intéresse aux représentations qu'une équipe éducative peut avoir sur la thématique de la violence. D'une façon large, je cherche à savoir si, pour les membres constituant une équipe éducative, un garçon est différemment violent qu'une fille. En se basant sur les connaissances acquises par l'exploration des articles de journaux et leur *lecture* théorique, l'ébauche réflexive de cette recherche *comprend* la violence juvénile féminine comme une réalité complexe et socialement construite. Ainsi définie, la réalité violente va être appréhendée dans ces lignes, comme le propose Becker (2002) pour tout phénomène social, comme une immense machine à construire dont il faut découvrir les différents composants. Ainsi, plutôt que d'essayer *d'expliquer* la violence à l'adolescence, ce travail se propose de démonter cette *machine* sociale qu'est la violence, pour en analyser ses composants afin de mieux *comprendre* son fonctionnement. Dans cette logique d'ingénierie à rebours, il est utile de poser les premières hypothèses avant de commencer la *déconstruction* de l'objet violent.

Première hypothèse de recherche : le concept de genre participe à la construction sociale des réalités violentes des adolescentes en institution.

La notion du *genre* est présente en filigrane dans la grille de lecture que l'équipe éducative pose sur l'acte violent. Les représentations des professionnel-le-s les amènent à mettre en adéquation le sexe et le genre des individus. Dans une telle vision, les garçons et les filles sont différemment et *naturellement* distribués dans le domaine violent.

Deuxième hypothèse de recherche : les réalités violentes des adolescentes en institution ne peuvent pas se comprendre au-delà du prisme du masculin.

Les adolescentes aux comportements violents ne peuvent socialement *exister* qu'en comparaison avec leurs homologues masculins. Elles sont vues comme de pâles copies de l'original violent masculin. Leur violence est masculinisée.

Les entretiens exploratoires

Personnes ressources

Une fois les hypothèses de recherche formulées, la réflexion présentée dans ce travail doit se confronter à certaines réalités du *terrain*. Pour cela, quatre personnes ressources ont été sollicitées.

La rencontre avec Chloé (prénom d'emprunt) s'est effectuée sur son lieu de travail. Cette dernière occupe un poste de responsable pédagogique dans une institution genevoise prenant en charge des adolescentes qui pour des raisons éducatives ou de protection doivent s'éloigner temporairement de leur milieu familial.

La rencontre avec Martine (prénom d'emprunt) s'est aussi déroulée sur son lieu de travail. Cette dernière occupe un poste de directrice dans une institution genevoise prenant en charge des adolescentes dans une structure de type internat.

La rencontre avec Toufik (prénom d'emprunt) s'est tenue à mon domicile. Ce dernier occupe un poste d'éducateur spécialisé dans un centre de jour genevois prenant en charge des adolescent-e-s qui, pour des raisons multiples, ne peuvent pas suivre un cursus scolaire ordinaire.

Et enfin, la rencontre avec Yvan (prénom d'emprunt) s'est déroulée dans les locaux de l'Université. Ce dernier occupe un poste d'infirmier en psychiatrie dans un service psychiatrique genevois prenant en charge des individus présentant des troubles psychotiques débutants.

Chaque rencontre a duré entre une heure et une heure trente, et a fait l'objet d'un enregistrement audio ainsi que d'une retranscription intégrale des discours. Dans le cadre de ce mémoire, il n'est pas utile et pertinent à la réflexion de connaître l'identité exacte des personnes rencontrées. Alors que certaines d'entre elles ont demandé à garder l'anonymat, d'autres veulent bien être publiquement reconnues. Toutefois, afin de pouvoir approfondir au mieux les constructions de sens de tout un chacun, il est important de pouvoir garantir une certaine liberté d'expression aux personnes ressources : pour cela, *l'anonymat* est un outil privilégié. A travers ce dernier, je cherche à offrir aux personnes interviewées un statut particulier, une sorte de zone de *permission* sociale, un espace de pensées libéré d'une certaine part de jugement social. Néanmoins, tout en garantissant l'anonymat aux personnes ressources, il est nécessaire de révéler quelques éléments utiles à la contextualisation de leurs discours et à la formulation des hypothèses de travail. Aucune retranscription intégrale ne sera jointe à ce travail, seuls quelques extraits seront utilisés². En effet, il apparaît par exemple difficile de questionner la construction genrée de la violence sans prendre en compte l'identité genre construite et reconnue des personnes ressources.

² Pour des questions pratiques d'analyse, une numérotation des extraits va apparaître dans ce travail, reflétant les tours de parole dans les entretiens.

Canevas d'entretien exploratoire

Comme il a déjà été mentionné, cette recherche adopte une vision *compréhensive* de la réalité. Ainsi, plutôt que de porter l'intérêt sur le phénomène violent en lui-même, j'ai choisi de m'intéresser aux productions de sens que les acteur·trices·s peuvent lui apporter. De ce fait, afin d'accéder au mieux aux représentations et constructions de connaissances des individus, il apparaît pertinent de s'intéresser à leurs discours. Pour ce faire, la méthodologie employée dans cette phase exploratoire se traduit par la mise en forme et la passation d'entretiens semi-directifs de type exploratoires.

L'entretien semi-directif s'avère être un outil pertinent, dans le cadre d'une démarche compréhensive, pour répondre aux questions de recherche. Néanmoins, pour l'instant dans cette phase exploratoire, ce dernier revêt une forme *exploratoire* (c.f. annexe 3), dans la mesure où il poursuit l'objectif d'aborder le terrain pour essayer de *comprendre* ce qui pose *problème* à travers les discours des personnes ressources, mais aussi l'objectif d'expérimenter et de rectifier les stratégies illocutoires de l'apprenti-chercheur que je suis, afin d'en analyser les portées et les limites.

Planter le décor

Afin d'explicitier clairement le *contrat* reliant les interactants dans ce moment de partage particulier qu'est l'entretien semi-directif, il est utile de commencer par planter le décor, mettre au jour le cadre à travers lequel les individus vont évoluer. Pour cela, il me faut clarifier ma demande, contextualiser l'importance de l'interviewé·e, et définir le cadre dans lequel l'entretien va évoluer.

Approche large du quotidien professionnel

Une conversation, quelle soit ordinaire ou inscrite dans un contexte d'entretien, peut être définie comme un phénomène organisé et contrôlé par des attentes partagées. Néanmoins, avant de réussir à établir des relations particulières et négocier des interprétations communes avec les interviewé·e·s, tant que mes objectifs apparaissent troubles aux yeux des informateurs et des informatrices, il faut être attentif à préserver la face de chacun·e. En effet, même si pour certain·e·s il est facile de s'exprimer face à un inconnu, pour d'autres cela sous-entend quelques difficultés. Ainsi, en approchant les personnes ressources à travers leur quotidien professionnel, il est question de les reconnaître avant tout comme porteuses d'une expertise située.

Approche spécifique sur les difficultés rencontrées

La première directivité de ce type d'entretien intervient à travers ce premier zoom. En effet, contrairement à un entretien complètement ouvert, il est ici question d'amener les personnes ressources à s'exprimer sur des thématiques spécifiques. Ainsi, parmi les multiples aspects de leur quotidien, je vais leur demander de s'exprimer plus spécialement sur les difficultés rencontrées.

Approche spécifique au phénomène violent

A travers un deuxième zoom, je porte mon intérêt sur les nouveaux phénomènes qui ponctuent le quotidien des professionnel-le-s : du moins ceux qui inquiètent et qui questionnent. Les personnes ressources sont amené-e-s à s'exprimer personnellement sur ce qui pose problème à leurs yeux. C'est à ce niveau de l'entretien que je cherche à savoir si la thématique de la violence intervient dans la réalité des individus et sous quelles formes.

Conditions de production des discours

L'anonymat posé autour des personnes ressources veut solliciter un espace de pensée libéré d'une part de jugement social. Toutefois, il est pertinent de questionner les limites imposées à la liberté d'expression poursuivie, l'impact du contrat relationnel sous-entendu par l'entretien semi-directif. En effet, ce dernier rassemble deux individus incarnant deux rôles bien différenciés: l'un est l'interviewer, l'autre est l'interviewé-e. Dans une telle relation langagière, il n'est plus question de pratiquer une conversation ordinaire où les individus se positionneraient sur un même échelon d'expertise. Dans une relation d'entretien, les personnes ressources doivent être conscientes d'entretenir avec le chercheur une relation de terrain. En effet, selon Gumperz (1989), un énoncé peut être compris de diverses façons. En fonction de la situation, les interlocuteurs décident de sélectionner un filtre d'interprétation plutôt qu'un autre. L'orientation de l'interprétation va se fonder sur des attentes de relations stéréotypées entre les faits langagiers et les catégories sociales. Pour cela, les interactants vont se baser sur ce que Gumperz appelle les indices de contextualisation afin de qualifier la nature de l'activité en cours et ainsi pouvoir s'y insérer, à sa juste place. Dans le cadre de l'entretien de recherche, dans quelle mesure cette conscience des rôles et leurs interprétations entravent une certaine part de la liberté d'expression des personnes ressources? Il est difficile de répondre à cette question. Néanmoins, il est utile de retenir que selon les indices de contextualisation mobilisés par les personnes ressources, le contenu sémantique de l'entretien, les demandes de l'apprenti-chercheur que je suis, la relation communicationnelle même, peuvent être différemment interprétés.

Maintenant que certaines limites imposées par l'outil de production de données retenu sont mises en avant, il est important de les dépasser. Pour cela, il faut être attentif aux attentes stéréotypées véhiculées par une telle relation langagière. Dans cette optique, tout en établissant des relations particulières avec les personnes ressources, il va être question de négocier des interprétations communes de l'activité en cours. En adaptant mes propos et attitudes aux représentations des interviewé-e-s, je vais chercher à me mettre sur la même longueur d'onde, soit construire et partager la même grille d'interprétation que les personnes ressources. A travers la mise en place d'une telle relation d'écoute active et méthodique, chaque rôle aura sa place, chaque place pourra être occupée par les différents rôles.

Manœuvres illocutoires

En lui offrant une situation de communication tout à fait exceptionnelle, affranchie de contraintes, notamment temporelles, qui pèsent sur la plupart des échanges quotidiens et en lui ouvrant des alternatives qui l'incitent ou l'autorisent à exprimer des malaises, des manques ou des demandes qu'il découvre en les exprimant, l'enquêteur contribue à créer les conditions de l'apparition d'un discours extra-ordinaire. (Bourdieu, 1993, p. 914)

Dans quelle mesure l'apprenti-chercheur que je suis a personnellement pu créer des situations propices à l'apparition d'un discours véritable ? En essayant d'optimiser les conditions de production de discours par différentes stratégies. Toutefois, ces dernières n'ont pas toujours permis d'établir une adéquation entre mes intentions et le résultat obtenu. En effet, comme écrit plus haut, il s'avère que la relation d'enquête reste une relation sociale qui exerce des effets sur les résultats produits. Il est donc important pour la conduite des prochains entretiens d'isoler d'éventuelles distorsions dans les relations langagières afin d'essayer de les maîtriser.

Principales difficultés rencontrées

Entretien avec Chloé

De manière générale, le cadre d'entretien que je propose à Chloé l'amène à produire des réponses factuelles sur sa fonction. De plus, sans pour autant passer du coq à l'âne dans ce début d'entretien, je n'ai pas su laisser les espaces suffisants à mon informatrice afin qu'elle puisse approfondir ses propos. En voulant trop structurer ma première rencontre avec le terrain, j'ai donné beaucoup d'importance à mon canevas d'entretien et pas assez aux moments de silences et d'hésitations que Chloé construisait dans son discours.

Dans un autre registre, c'est une grande surprise lorsque je découvre que l'informatrice ne côtoie qu'une population masculine d'adolescents dans sa prise en charge. Il m'est difficile de continuer selon le canevas pré-construit. De ce fait, la suite de mes interventions va être totalement improvisée et même parfois dirigée.

« A d'accord, et là il n'y a que des garçons... ha je ne le savais pas ça... ok... Et puis toi tu as des contacts ? Est-ce que justement vous partagez ce genre de situations avec, par exemple, [un autre foyer] ? » (123).

« (...) Là tu me dis que vous accueillez que des garçons, mais c'était pour savoir si, en contact avec d'autres collègues vous aviez des nouvelles vis-à-vis des filles ? Est-ce que tu penses, ou est-ce que tu as entendu qu'il y aurait des problématiques au niveau de l'accueil des filles ? ... Est-ce que d'accueillir des filles c'est finalement quelque chose de... est-ce que d'accueillir des filles ça engendre des difficultés spécifiques ? » (133).

L'objectif revient à récolter *malgré tout* des informations concernant la violence féminine adolescente. L'entretien se termine sur l'évocation de situations de violence féminine adolescente, partagées avec l'une des collègues de Chloé.

Avec du recul, il m'est possible de dire que ce premier entretien a été trop directif, pas assez flexible et pas assez à l'écoute de Chloé. Une structure moins rigide et une attention plus grande aux moments de silences auraient sans doute amené la discussion un peu plus en profondeur.

Entretien avec Martine

Fort de l'expérience du premier entretien, j'ai laissé, cette fois-ci, une plus grande liberté de parole à l'informatrice. Toutefois, contrairement à ce qui était attendu, cela ne lui a pas pour autant permis d'amener la discussion à un niveau plus approfondi. En effet, Martine a comblé les différents moments de silence, et une grande partie de l'entretien, à l'aide d'informations factuelles. Pourquoi une telle attitude ? Il est utile de souligner qu'en début d'entretien (hors enregistrement), elle m'indiquait encore qu'elle ne savait pas quoi raconter et demandait un peu plus d'informations sur ma présence, ainsi que sur les thématiques qu'il faudrait aborder dans l'entretien. Même si l'informatrice a produit un matériau important, elle n'a pas semblé pour autant détendue et en confiance en ma présence. Quels enjeux se jouaient alors ? Un jeu de pouvoir a semblé se jouer malgré nous. En effet, sans pour autant pousser la réflexion à un degré approfondi, il semble pertinent de questionner les impacts produits par ma formation universitaire. Quels a-priori cette dernière véhicule pour Martine ? Ces derniers ont-ils vraiment pu lui permettre de dévoiler son quotidien professionnel avec confiance ? Il est difficile de répondre à cette question. Toutefois, il est possible de faire l'hypothèse que le sens commun véhiculé autour de l'Université et la forme de passation particulière de cet entretien semi-directif exploratoire ont probablement participé au fait que l'approfondissement des thématiques abordées ne s'est effectué qu'à partir du 26^e énoncé.

Suite aux courtes interventions de l'informatrice, et ceci afin de la mettre à l'aise, je décide de continuer à alimenter son discours factuel, le temps de détendre l'atmosphère. Toutefois, une telle stratégie ne s'est pas avérée efficace et n'a fait que valider l'option du discours de surface de Martine. Ce ne sera qu'à la moitié de l'entretien que la discussion commencera à aborder des aspects plus profonds.

Néanmoins, l'entretien commençant à s'alimenter d'aspects approfondis sur les réalités de certaines jeunes filles, Martine ne semble toujours pas très apte à développer certains sujets.

« Exprimer sa souffrance autrement que par le passage à l'acte, délictueux ou violence sur soi-même... je ne sais pas... là on arrive à 1 heure environ... je ne sais pas si... » (35).

« Parce que... elles vont très loin. Bon on pourrait en parler pendant des heures, mais (rires)... » (69).

Soit elle dévie de sujet, soit coupe court à la discussion. Une nouvelle fois, il est utile de comprendre une telle attitude. Est-elle guidée par d'hypothétiques a-priori sur l'entretien ou par un détournement de questions sensibles ?

Entretien avec Toufik

Dans ce troisième entretien, j'ai fait en sorte de ne pas m'attarder trop longuement à faire des relances sur la première question concernant la journée-type. En effet, l'entretien précédent, cette stratégie n'a amené que des réponses de surface. De ce fait, tout en laissant l'occasion à l'informateur de s'exprimer sur chaque sujet, j'ai été attentif à effectuer les relances nécessaires lui permettant d'approfondir ses pensées. Toutefois, certaines d'entre-elles ne semblent pas toujours être dépourvues de biais, dénuées de tout a-priori.

« Là tu parlais spécifiquement de la violence physique ou aussi de cette violence psychique, cette tension constante, est ce que c'est un truc que t'attribues aussi aux garçons, ou bien ? » (65).

L'apprenti-chercheur que je suis fait une distinction entre deux types de violence, alors même que cette dernière n'a pas encore été produite par Toufik.

Entretien avec Yvan

Il n'est pas possible de dire que, dans le cadre de ce dernier entretien exploratoire, j'ai toujours réussi à expliciter ma pensée d'une façon simple. En effet, à plusieurs reprises mes énoncés sont emplis de questions multiples. Dans une telle configuration, il apparaît pertinent de se questionner sur la réelle compréhension que l'informateur peut avoir des demandes qui lui sont faites.

Contenu des entretiens

Afin de pouvoir isoler les différentes dimensions évoquées dans les quatre entretiens exploratoires menés, ces derniers ont été découpés et regroupés selon trois grands axes.

Dans un premier temps, à un niveau d'analyse plus large, je vais relever les réponses qui ont été faites aux questions d'ouverture proposées dans l'entretien (*situations nouvelles, problèmes principaux*). L'objectif principal de ce premier regroupement se traduit par la volonté d'outiller la recherche de *photographies* directement faites par les acteur·trices·s de *leurs* problématiques de terrain.

Dans un deuxième temps, à un niveau d'analyse plus spécifique, en lien avec les premières hypothèses, mon intérêt sera porté sur les sous-catégories qui mettent en exergue *la gestion de situations de violence* par les professionnel·le·s interviewé·e·s. Plus particulièrement les hypothétiques *distinctions faites entre les différents sexes et genres* des populations prises en charge. Je recherche aussi à éclairer la présence d'un *filtre interprétatif* basé sur la masculinité présent dans les regards portés sur la violence, ce que j'ai appelé un *prisme masculin*. Découvrir aussi les éventuels *stéréotypes de sexe et de genre* présents dans les discours des personnes ressources.

Dans un troisième temps, afin que la dimension exploratoire des données soit préservée, certains thèmes, abordés en vrac dans les discours et qui n'entrent pas *de facto* dans les catégories d'analyse retenues précédemment, seront répertoriés dans l'optique d'être ultérieurement mobilisés.

Premier temps

Situations nouvelles

Selon Chloé, même s'il lui est difficile de parler d'évolution puisque qu'elle n'est en place dans son poste que depuis deux ans, il apparaît quand même que pour des situations où il y a eu des placements pénaux, « (...) la notion d'altérité pour certains n'existe pas » (96). Les « identités qui ont été transmises par les grands frères, par la cité (...) c'est ça qui prévaut et c'est plus important que tout le reste » (100).

De son côté, Toufik trouve que le ratio entre les jeunes accueillis s'est modifié : « Aujourd'hui, on a quand même (...) des jeunes qui sont dans une culture ado bien posée, mais vraiment tous avec une intolérance à la frustration extrêmement importante » (22). Contrairement à ce qui se présentait en son début de carrière, il y aurait actuellement plus de jeunes avec des troubles du comportement que de la personnalité. « Avec difficultés au cadre, problèmes de violence, de limites et tout ça » (18).

Pour Yvan, la consommation de drogues chez les jeunes, en particulier le cannabis, prend une prégnance importante ces dernières années. Même s'il semble qu'il y a des guerres d'écoles qui s'affrontent là autour, pour mon quatrième informateur, « (...) il y a une corrélation qui semble assez évidente entre la consommation de cannabis et les décompensations psychotiques » (34).

Problèmes principaux

Selon Chloé, le principal problème auquel elle se confronte dans son quotidien est le sentiment d'impuissance qu'elle peut avoir « face à certaines situations assez dramatiques. Situations tant familiales que de situations de jeunes qui n'ont pas de devenir, comme ça, a-priori » (54).

Pour Martine, il est plutôt question de parler de *débandade*. Elle entend par là tous les problèmes qui peuvent exister lorsque l'on laisse décider des adolescents. « (...) Débandade ça peut-être ça, des horaires n'importe comment, des violences entre elles, entre elles et nous » (33).

Deuxième temps

Gestion de situations de violence

Pour Martine, il est certain que « (...) les filles sont différentes que les garçons et puis qu'on travaille différemment » (63) en leur compagnie. Toutefois, pour Yvan, la gestion de situations de violence est identique dans son quotidien, s'il se trouve face

à un garçon ou une fille. Il indique que « (...) nous avons les mêmes réflexes, la même démarche » (108).

Distinction de sexe et / ou de genre

Selon ce que rapporte Chloé, certaines adolescentes fréquentant les institutions éducatives auraient les mêmes problèmes de comportements ou les mêmes attaques du cadre que les garçons. Selon les dires d'une de ses collègues, les filles peuvent faire preuve d'un « (...) comportement exacerbé de grande vulgarité » (136). Toutefois, il est intéressant de souligner que tout comme deux autres informateurs, Chloé indique qu'il existe chez ces filles « (...) une capacité d'élaboration qui est assez grande (...) d'introspection et d'élaboration » (140). A l'inverse, « (...) cette partie là est moins prégnante chez des adolescents qui sont plus dans le passage à l'acte » (142).

Ce dernier avis semble partagé par Toufik qui trouve que « (...) les problèmes de comportements touchent plus les garçons que les filles souvent » (44). Selon ses dires, « (...) les filles manifestent plus de l'auto-agression que de l'agression projetée sur l'autre. De type adolescente scarifiée, avec des comportements à risques de type relationnels avec effectivement des comportements sexuels qui peuvent amener à des agressions, des choses comme ça » (66).

Cependant, selon Martine, « (...) les filles peuvent aller très loin dans tout, dans l'autodestruction et dans la violence. Elles peuvent aller très très loin, même plus loin que les garçons parfois » (65). En effet, toujours selon la même informatrice, les filles « (...) sont tout autant violentes que les garçons, les filles sont tout autant irrespectueuses que les garçons, les filles commettent autant de délits que les garçons, mais elles se font moins attraper » (80).

Cette vision est partagée et synthétisée par Yvan qui indique que « (...) la violence existe aussi chez les filles » (86). Et cela même s'il constate que « (...) le recours à la violence [n'est pas] une démarche féminine, c'est plus une démarche masculine » (136). Toutefois, « la maladie elle nivelle un petit peu ça dans la mesure où elle met dans des situations assez compliquées où on touche à des choses assez fondamentales » (138).

Prisme masculin

Certains propos factuels de Martine m'apparaissent *teintés* par ce que j'ai appelé un prisme masculin. En effet, cette dernière indique qu'elles (les jeunes filles) « (...) commencent à prendre des comportements et des codes masculins. Et là elles n'ont pas de limites. Les filles n'ont pas de limites et puis elles vont très très loin dans la violence et dans l'autodestruction » (71).

Stéréotypes de sexe et de genre

Il semble que le fait de vivre entre filles en foyer soit reposant pour les jeunes accueillies. Selon Martine, il y a « quelque chose de l'ordre de la féminité qui se travaille entre elles. (...) Très vite elles arrivent et elles sont peut-être moins féminines et les mois passant elles deviennent plus féminines, elles se pomponnent

d'avantage, elles se donnent des conseils entre elles. Elles se pouponnent plus, se donnent des conseils » (47).

Dans un autre registre, pour Yvan, les filles ont moins recours à la violence que les garçons. Toutefois, ce dernier précise aussi qu'« (...) il y a des filles agressives comme il y a des filles douces, il y a des garçons agressifs comme il y a des garçons doux. Simplement les codes de la société font qu'on a mis des stéréotypes parce qu'une fille agressive qui utiliserait ses muscles, c'est moins communément admis » (138).

Troisième temps

Chloé amène dans la discussion les thématiques de drogues et de phénomènes de gangs, ou encore la banalisation des différents passages des jeunes au centre de détention pour adolescent·e·s mineur·e·s la « Clairière », Toufik, quant à lui, parle beaucoup de la psychose chez les jeunes. Pour sa part, Yvan aborde la thématique de la sexualité des adolescent·e·s *intra - extra muros* de l'hôpital psychiatrique.

Que retenir ?

Dans les lignes qui vont suivre, je vais reprendre en vrac les *découvertes*, les *questions qui restent* et les *nouvelles pistes* apparues dans cette phase exploratoire du terrain.

De toutes les découvertes relevées, une seule a été retenue: pour toutes les personnes ressources la violence existe dans leur quotidien. En effet, dans les quatre entretiens, spontanément, la thématique de la violence a été abordée. Ainsi, la violence existe dans les réalités professionnelles de chacun·e mais sous des formes différentes.

A l'issue de cette phase exploratoire du terrain, certaines questions restent en suspens. Dans un premier temps, il est utile de s'attarder à la thématique des *troubles du comportement*. En effet, cette dernière est ressortie dans trois entretiens. Les informateurs détiennent-ils seulement les mêmes définitions ? Quelles réalités ces *troubles* englobent-ils ? Dans un deuxième temps, Yvan indique, à travers son récit, qu'il est important de distinguer les moments dans lesquels on s'adresse (en tant que soignant) à la maladie, à la pathologie, de ceux où on s'adresse au patient. Mais est-il seulement possible de s'adresser à la maladie sans s'adresser au patient ?

Les nouvelles pistes

Certains propos de Martine incitent à l'analyse de leurs fondements justificatifs. En effet, selon elle, il n'y aurait pas de raisons *valables* (sous-entendu officielles) à une prise en charge spécifiquement féminine dans un foyer. Quand elle est questionnée à ce sujet, il est pourtant possible de distinguer deux différents systèmes de *justification* dans ses propos. D'un côté, il y a en surface un discours *officiel* justifiant l'exclusivité féminine de la population prise en charge:

« Et on préserve aussi le fait que... bon le foyer est fait de telle manière que le rez-de-chaussée c'est les lieux communautaires, les chambres sont à l'étage. Je pense que la géographie a aussi fait que cela soit fait comme ça. La chambre de veille est au rez-de-chaussée, il y a donc moins de contrôles. Je pense qu'à l'époque aussi il y avait un peu de peur dans les institutions des relations sexuelles. La proximité, la difficulté de séparer par étages les garçons et les filles...mais je sais aussi que dans d'autres institutions mixtes, les garçons et les filles peuvent être mélangés.... Je ne pourrais pas vous dire que c'est à cause de quelque chose de précis....voilà c'est comme ça » (62).

Ses arguments se fondent sur des aspects objectivables : l'architecture même de l'institution. Néanmoins, Martine n'apparaît pas totalement convaincue et n'arrive pas à expliquer ce qui pourrait encore justifier aujourd'hui une prise en charge différenciée selon le sexe. En s'appuyant sur l'exemple des institutions mixtes, son argumentation est discutée.

D'un autre côté, quelques indices langagiers indiquent que Martine mobilise, malgré elle, un autre système de justification *parallèle* à celui explicité précédemment:

« (...) Il y a des pour et des contre, comme il y a des pour et des contre dans la mixité. (...) Quand elles arrivent, ho il n'y a pas de garçons, et puis très vite, très très vite, elles peuvent dire que c'est bien. C'est bien parce que l'on peut descendre en training. On n'a pas besoin de tout le temps se pomponner parce qu'il n'y a pas de garçons, c'est bien parce que les garçons ne nous embêtent pas, c'est bien parce que voilà quoi. Et puis on constate que généralement ces jeunes filles arrivent ici et au contact entre elles, il y a quelque chose de l'ordre de la féminité qui se travaille entre elles. On n'a pas besoin de travailler beaucoup autour de ça. Très vite elles arrivent et elles sont peut-être moins féminines et les mois passant elles deviennent plus féminines, elles se pomponnent d'avantage, elles se donnent des conseils entre elles. Il y a quelque chose dans cet ordre là qui, d'être entre mêmes, qui est comme elles le disent assez reposant et agréable » (48).

Dans ce dernier, les jeunes filles se doivent de suivre un principe supérieur commun (Boltanski et Thévenot): la Féminité. Pour cela, à l'instar de la maison des hommes (Weltzer-Lang), un lieu de vie tel qu'un foyer rassemblant des individus *femelles* pourrait cadrer et guider les jeunes femmes dans la poursuite de la Féminité, la vraie.

Toujours dans le registre du genre, selon Yvan, la psychose désorganise la pensée et les comportements. Est-il sous-entendu que les filles physiquement violentes auraient de telles attitudes à cause de leur maladie ? Selon le même informateur, la maladie psychotique amène une perte de codes. Codes qui permettraient la réinsertion en société (12). Est-il aussi question des codes de genre ? Peut-on comprendre que la maladie psychotique, soit le statut pathologique de la jeune femme *trouble* la construction de son genre ?

Comme découvert, la violence existe dans le terrain, mais sous différentes formes. Toutefois, une constante se dessine dans les discours relevés: les filles ne seraient pas violentes de la même manière que les garçons. Leur violence se manifesterait principalement de manière psychique et non physique. Il est intéressant de souligner que cet aspect, déjà relevé dans l'exploration des articles de journaux, se retrouve à nouveau dans la phase exploratoire du terrain. Il est donc important de se demander comment sont comprises les adolescentes qui font preuve de violence physique ? Sont-elles vues, comme écrit en ce début de mémoire, comme des exceptions qui confirment la règle d'une suprématie masculine dans le domaine violent ? Peuvent-

elles seulement *exister* dans l'imaginaire commun des professionnel·le·s? Si tel est le cas, à quelle place? Les filles physiquement violentes suivraient-elles *simplement* l'exemple des garçons ? Finalement, une fille physiquement violente est-elle encore seulement *une fille* aux yeux d'une équipe éducative ?

3. Les questions de recherche et les hypothèses

En s'intéressant aux réflexions émergentes à l'issue de la phase d'exploration, il est important de souligner un fait important. La forme première des hypothèses de ce travail laisse apparaître une ambiguïté dans sa formulation. Par exemple, cette dernière se focalise implicitement sur les pratiques des professionnel·le·s, soit la prise en charge des actions violentes des adolescent·e·s, en d'autres mots les actions concrètes de l'équipe éducative constituant la gestion de situations de violence. Même si la question de la pratique professionnelle est des plus intéressantes, il apparaît que cette dernière découle, dans une certaine mesure, des représentations des individus. Ainsi, dans le cadre de ce travail, je fais le choix de m'intéresser dans un premier temps aux représentations de la violence présentes au sein d'une équipe éducative et dans un deuxième temps d'aborder l'analyse des pratiques en découlant. En abordant les représentations des individus, mon intérêt va être plus particulièrement porté sur les systèmes de qualification mobilisés pour appréhender l'objet violent. Par la suite, l'objectif sera de *comprendre* dans quelle mesure ces derniers guident les pratiques de l'équipe éducative.

Dans cet ordre d'idée, en mobilisant à nouveau les entretiens exploratoires, il est possible d'éclairer une dimension supplémentaire des représentations: en questionnant les origines des points de vue *desquels les jugements sont amorcés*. Pour cela, la théorie de la justification de Boltanski et Thévenot (1991) approfondie dans le prochain chapitre doit être sollicitée. Pour l'instant, alors même que le modèle d'analyse n'a pas encore été présenté, il est tout de même utile de relever un fait intéressant : dans l'intégralité des entretiens exploratoires, les adolescent·e·s en prise avec la violence sont *jugé·e·s* comme des êtres *petits* dans différents systèmes de qualification. Il faut venir en aide à ces individus faibles en les aidant à reconnaître les valeurs *justes* et à les partager. Pour cela, comme l'indique Martine, « nous nous efforçons de leur apprendre une autre manière d'être ensemble » (28).

En se basant sur les principales découvertes mises en lumière dans les entretiens exploratoires, à travers la grille de lecture théorique proposée par Boltanski et Thévenot, il est maintenant possible de formuler les questions de recherche et les hypothèses fortes de ce mémoire.

Première question de recherche :

Quels systèmes de qualification sont mobilisés par le personnel éducatif d'un foyer pour juger les adolescentes qui utilisent des modes d'expression physiquement violents?

Première hypothèse forte:

Les adolescentes physiquement violentes sont jugées au travers de systèmes de qualification liés au genre.

En se basant sur les multiples informations relevées dans les entretiens exploratoires, dans plusieurs statistiques dites *officielles*, dans le sens commun véhiculé par certains articles de journaux analysés ou encore dans différentes

lectures théoriques, il semble communément acquis que la violence s'exprime différemment selon les genres. Pour les (jeunes) femmes, il est plus facilement admis qu'elles fassent preuve d'une violence de type psychologique (violence contre soi-même, automutilation, pression psychologique, syndromes dépressifs et anxieux). Pour les (jeunes) hommes, il est reconnu qu'ils expriment leur violence principalement sous un mode physique (coups et blessures contre autrui). En d'autres mots, les représentations sociales de la violence apparaissent influencées par les rapports sociaux de sexe des individus. Ainsi vue, la violence peut se comprendre comme une construction genrée.

Deuxième question de recherche :

Dans quelle mesure les adolescentes physiquement violentes vont à l'encontre du principe supérieur commun des systèmes de qualification liés au genre partagé par l'équipe éducative d'un foyer?

Deuxième hypothèse forte:

Aux yeux d'une équipe éducative, les adolescentes physiquement violentes ne sont plus considérées comme adaptées au genre normalement admis comme féminin.

Soit leur violence physique est interprétée comme appartenant au genre masculin, soit elle est jugée comme appartenant à une catégorie pathologique au-delà des genres.

En se basant une nouvelle fois sur le regroupement des données utilisé pour amorcer la première question de recherche, comme je l'ai déjà écrit, la grande majorité des individus perçoit les modes d'expressions violents différemment disponibles pour les deux sexes. S'il est communément admis que la violence physique serait une caractéristique principalement masculine, comment peuvent être socialement comprises les adolescentes qui utilisent un mode d'expression identique ? Comme stipulé dans l'hypothèse précédente, ces dernières ne peuvent *exister* aux yeux de l'équipe éducative qu'en qualité d'exception à la règle. Leurs attitudes physiquement violentes sont *jugées* comme *a-normales*. Ce n'est qu'à travers cette qualification qu'elles ne risquent pas de remettre en question l'ordre établi dans les systèmes de pensée mobilisés par l'équipe éducative.

4. La construction du modèle d'analyse

Concepts

La phase de conquête de ce travail a permis de définir les concepts de *violence* et de *genre*. Au vu du matériau récolté dans les entretiens exploratoires et de la mise en forme des questions de recherche, il est maintenant possible d'outiller à nouveau mon raisonnement, en l'inscrivant dans un cadre théorique répondant directement aux réalités du terrain.

Comme il sera vu dans un prochain chapitre, la méthodologie de production de données retenue dans cette recherche va prendre la forme d'entretiens collectifs et individuels. L'analyse de telles données va passer par une analyse de contenu. Pour cela, ce mémoire doit se munir d'un cadre interprétatif de la réalité. La mise en place d'un *cadre* théorique *limite* inexorablement l'appréhension des multiples facettes d'un objet, comme indiqué plus haut, le présent travail s'intéresse à l'aspect socialement construit des réalités physiquement violentes des adolescentes. Pour cela, l'intérêt principal est tourné vers l'étude des systèmes de qualification mobilisés par une équipe éducative afin d'appréhender un acte de violence physique. D'une façon générale, il est possible de dire que la *qualification* se fait toujours par rapport à quelque chose, en d'autres mots qu'elle se réfère toujours à un système de *mesure* et de *jugement*. A travers ce dernier, l'objet qualifié se distribue dans une logique d'ordre regroupant différents états de qualification. Mis en relation avec les autres objets du monde, l'acte jugé peut être compris comme normalement ou anormalement distribué. En ce sens, avant d'aborder les systèmes de qualification mobilisés par l'équipe éducative, il me faut définir en premier lieu les concepts de *norme* et de *déviance*, soit des systèmes de mesures et de jugements présents, *a-priori*, dans les réalités violentes des adolescentes.

Norme

Avant toute chose, il est important de distinguer ce qui peut se rapporter à la norme de part sa régularité et sa constance (un fait normal vu comme un fait statistique) de ce qui peut se comprendre comme normal par son aspect acceptable dans l'ordre social établi. Dans le cadre de ce mémoire, c'est la deuxième acception qui va être éclairée.

D'une façon rudimentaire, la notion de société sous-entend un regroupement d'individus reliés à des institutions socialisantes (famille, école, religion, etc.) garantissant, à travers des sanctions, le respect des obligations pour maintenir la cohésion sociale. A travers ces obligations socialement légitimes, rendues *naturellement* normales, les individus sont inégalement distribués dans une échelle de droits, de devoirs et de pouvoirs. Ainsi, « la norme gouverne l'intelligibilité et permet à certains types de pratiques et d'actions de devenir reconnaissables en tant que telles, imposant une grille de lisibilité au niveau social et définissant les paramètres de ce qui apparaîtra ou non dans le domaine du social » (Butler, 2006, p.59). Toutefois, pour certains, il est important de prendre en compte une définition de la norme plus spécifique, afin de comprendre sa capacité de régulation des phénomènes sociaux.

Qu'est-ce précisément qu'une norme ? C'est la mesure qui simultanément individualise, rend l'individualisation constante possible et permet la comparabilité. La norme rend possible la localisation continue des espaces qui deviennent de plus en plus identifiables, détaillés, tout en s'assurant qu'aucune nature ne soit créée pour ceux enfermés dans ces espaces, puisque ces espaces individualisants ne sont jamais plus que l'expression d'une relation, relation qui doit être toujours vue dans le contexte des autres. Qu'est-ce qu'une norme ? Un principe de comparaison, de comparabilité, une mesure commune qui est instituée selon la pure référence d'un groupe à lui-même, lorsque le groupe n'a pas d'autres relations qu'à lui-même, sans référence externe et sans verticalité. (Ewald, 1991 cité par Butler, 2006, p.68)

L'individu *normal* peut finalement se définir comme un membre de la société, incarnant un statut qui implique un respect automatique des normes de conduite attachées à sa fonction sociale. Dans un tel contexte d'*affiliation obligée*, comment comprendre « l'identité d'un individu qui a cessé de se référer à l'ordre coutumier de la tradition » ? (Ogien, 1999, p.82). Son manquement à la norme est-il *pathologique* selon l'analogie médicale, *criminel* ou encore *déviant* ?

Déviance

Comme l'indique Gani (1999), le vocable *déviance* dérive de *dévier*, emprunté au latin *deviare* qui signifie *s'écarter du droit chemin*. La déviance peut être définie comme un non-respect des modèles idéologiques et comportementaux institutionnellement construits et attendus. La *déviance* s'oppose à la *conformité* mais se distingue du « (...) champ juridique de la délinquance et de la criminalité parce qu'elle peut accueillir des manifestations déliées de toute codification formelle et de toute sanction pénale » (p. 145). On peut par exemple adopter une tenue excentrique sans pour autant enfreindre d'autres codes que ceux régis par les modes vestimentaires. Ainsi, sociologie et droit pénal ne s'accordent pas sur les mêmes *atteintes* aux normes sociales. Néanmoins, une question ressort : peut-on seulement exister en dehors de la norme ? Pour Butler (2006), les normes de genre, soit les régulations apportées par le genre sont reproduites par les pratiques corporelles. « Se détourner de la norme de genre revient à produire l'exemple aberrant que les pouvoirs régulateurs (...) peuvent rapidement exploiter pour justifier leur propre zèle régulateur continu » (p. 70). Dans une telle configuration, il est difficile de distinguer des écarts à la norme capables de rompre le processus régulateur. Tel un circuit fermé, les attitudes déviantes sont vues comme des états en phase de normalisation.

Néanmoins, pour la sociologie de la déviance, il est possible de prendre en compte les écarts à la norme pour autre chose que la norme elle-même. Ainsi, une lecture marxiste de la déviance mènerait à interpréter cette dernière comme « (...) le reflet de l'inégalité inscrite au cœur des rapports sociaux propres au mode de production capitaliste » (Ogien, 1999, p.71). Une lecture compréhensive de la déviance amène à appréhender cette dernière comme fonction du changement social, plus particulièrement du décalage entre systèmes de valeurs qu'il sous-entend. « Toute déviance naît de la transgression d'une norme, c'est-à-dire du

franchissement de cette limite parfois imperceptible au-delà de laquelle un acte, une attitude ou un événement cessent soudain d'être tenus pour acceptables, compréhensibles ou reconnaissables » (Ogien, p. 201).

Maintenant que la norme et la déviance viennent d'être abordées, comment les individus se distribuent-ils sur de tels continuums ? Quelles réalités amènent certains à se distinguer comme *normaux* et d'autres pas ? Pour Goffman, l'évaluation de l'individu se base en priorité sur un registre d'interprétation particulier : l'infraction aux normes d'identité. L'identité sociale, présente chez chaque individu se traduit par « (...) une série de signes extérieurs définiss[ant] généralement le rang que lui confère la structure sociale, et fixe *a-priori* le type de rapport dans lequel il s'agit de s'engager avec lui » (Ogien, 1999, p.115). Une suspicion d'inadéquation entre les dimensions réelle et virtuelle, présentes dans l'identité sociale de l'individu, se traduit par la mise en forme d'un stigmate (Goffman). Des marques corporelles laissées sur la peau des individus jugés immoraux du temps des Grecs à aujourd'hui, le stigmate a évolué. Néanmoins, pour reconnaître les individus, il est toujours question de les insérer dans des catégories. En effet, selon la théorie de la désignation, « (...) un individu ne devient un déviant que lorsque son infraction est officiellement reconnue comme telle, c'est-à-dire lorsque la commission d'un acte fait l'objet d'une sanction répressive » (Ogien, p. 118). Pour reprendre les termes de Goffman, lorsque les *discréditables* deviennent *discrédités* leur *déviance* est connue et visible aux yeux de tous et toutes et se trouve comprise à travers une catégorie marginalisée.

Il s'avère ainsi que « la catégorisation du monde à percevoir, physique et social, constitue une opération vitale pour l'être qui doit se situer et organiser son action en vue de s'adapter à son environnement » (Vinsonneau, 1997, p.178). Comme démontré dans l'analyse des entretiens exploratoires et comme cela sera possible de le constater encore, une catégorisation récurrente est mobilisée par les professionnel-le-s pour *définir* les populations aux actes déviants prises en charge. Un étiquetage fréquent *explique* les attitudes violentes des jeunes : les troubles du comportement. Les professionnel-le-s rencontré-e-s se situent à différents niveaux de la prise en charge d'adolescent-e-s (centre de jour, foyer éducatif, hôpital psychiatrique), détiennent-ils seulement la même définition pour décrire les troubles nommés ? Finalement, quelles réalités ces *troubles* englobent-ils ?

Les troubles du comportement

Même s'il est difficile de répondre à la précédente question, il est tout de même utile de se munir d'un référentiel théorique pour décrire ces troubles : une définition. Pour cela, il faut faire appel à la psychopathologie. Les troubles du comportement sont composés de deux troubles distincts : *le trouble oppositionnel avec provocation* et *le trouble des conduites*. Ces derniers se caractérisent de manières multiples et sont présents à différents moments du développement.

Le trouble oppositionnel avec provocation est « (...) caractérisé par un ensemble de comportements d'opposition, de désobéissance, de provocation et d'hostilité envers les adultes responsables de l'enfant et envers les camarades » (Dumas, 2007, p.306). Les critères diagnostiques pour ce type de trouble sont répertoriés dans deux classifications internationales : la classification internationale

des maladies - 10^e révision (CIM-10) et le *Diagnostic and Statistical Manual* - 4^e révision (DSM-IV). Dans les grandes lignes, « dans chaque classification, un diagnostic nécessite la présence d'au moins quatre comportements « négativistes », hostiles ou provocateurs pendant une période de six mois ou plus. Ces comportements doivent être extrêmes, compte tenu de l'âge et du développement de l'enfant, et doivent entraver son fonctionnement social et adaptatif » (Dumas, pp.321-322). Comme son nom l'indique, ce trouble est composé de deux composantes majeures : l'opposition et la provocation. Dans le premier cas, l'enfant refuse de se plier à toute demande de son environnement. Lorsqu'il est forcé de faire ce qu'on lui demande, il entre dans une série de crises de colères et de rancunes fréquentes et prolongées. Dans le deuxième cas, l'enfant teste les limites du cadre quotidien et conteste les exigences qui lui sont imposées. Il provoque souvent les autres et fait preuve d'une intolérance à la frustration.

Le trouble des conduites, quant à lui, « (...) recouvre l'ensemble des comportements conflictuels du trouble oppositionnel auxquels viennent s'ajouter la violation répétée des droits fondamentaux d'autrui et des normes sociales (p.ex, agressivité, violence) » (Dumas, 2007, p. 306). Les critères diagnostiques pour ce type de trouble sont eux aussi classifiés dans la CIM-10 et le DSM-IV. Une nouvelle fois, le trouble doit persister au moins depuis six mois et révéler certains symptômes. La CIM-10 fait état de 23 symptômes allant des accès de colère fréquents et violents aux actes physiquement cruels envers des personnes ou des animaux, elle classifie ces derniers selon qu'ils se limitent au milieu familial, s'ils déterminent que le trouble est mal socialisé ou non. Pour ces derniers cas, soit le jeune est incapable de former des liens durables d'amitié, soit il en est capable et manifeste ses comportements antisociaux en groupe. Pour le DSM-IV, 15 symptômes sont retenus et classés dans cinq catégories allant de l'agression envers des personnes ou des animaux à la violation grave de règles établies.

Une grille de lecture complémentaire : La théorie de la justification

Comme souligné plus haut, un nouveau niveau de lecture des entretiens exploratoires a été retenu : il me faut appréhender les discours des personnes enquêtées en cherchant les indices pertinents pour découvrir la genèse de leurs propos, du moins une part de leurs ancrages argumentatifs. Pour cela, afin de saisir au mieux les systèmes de *justification* véhiculés par les personnes sollicitées, la théorie de la justification de Boltanski et Thévenot (1991) semble la plus appropriée. A travers cette dernière, il est possible de faire *exister* une vision complémentaire de la réalité des individus : la réalité n'est pas unique et homogène mais plutôt multiple et perçue depuis plusieurs points de vue, depuis plusieurs *mondes*. Ainsi comprises, les réalités physiquement violentes des adolescentes peuvent s'entrevoir comme des objets complexes multifactoriels socialement construits par différents systèmes de pensées. Ces derniers pouvant se retrouver, dans une certaine mesure dans chaque individu social, il est intéressant de découvrir quelles logiques sont prioritairement mobilisées par mes interlocuteurs-trices afin de définir et de *comprendre* l'objet violent présent dans leur quotidien, incarné par des adolescentes. Pour cela, il faut découvrir *de quel point de vue le jugement est amorcé*, en s'appuyant sur « (...) une théorie de l'accord et du désaccord qui ne soit pas simplement une théorie des arguments confrontés à des principes, mais qui rende compte de l'affrontement avec

des circonstances, avec une réalité, c'est-à-dire de l'engagement, dans une action, d'êtres humains et d'objets » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 163).

Afin de mettre sur pied leur thèse, Boltanski et Thévenot n'ont pas construit leur analyse sur des acteurs sociaux mais plutôt sur des individus accompagnés de leur état de qualification. En s'appuyant sur les relations entretenues entre les personnes et leur environnement, l'objet d'étude devient la *situation*. La réflexion des auteurs se fixe directement sur les différents systèmes de *qualification* mobilisés par les individus afin de définir *une même situation*. Pour ce faire, ils se sont appuyés sur différentes œuvres³ « (...) pour élaborer un modèle d'ordre légitime, désigné comme modèle de *cité*, qui rend explicites les exigences que doit satisfaire un *principe supérieur commun* afin de soutenir des *justifications* » (p. 86). Ces dernières se fondent sur un système légitime implicite qui dirige les actions des individus *s'investissant* pour un même principe supérieur commun. Ce principe universel destiné à régir la cité induit *de facto* une *épreuve de grandeur* pour les individus inscrits dans une même logique. Il faut voir les membres d'un principe *ordrés* dans une *échelle* de *justesse* et œuvrant pour la même finalité. Les plus *grands* d'entre eux, ceux qui sont plus à même de représenter et d'incarner le *principe supérieur commun* incluent dans leurs réalités les membres *en état de petit*, ceux qui sont à protéger et qui portent les premiers. Dans un tel système fermé et auto-alimenté, toute logique allant à l'encontre du principe supérieur commun est vue comme *étrangère* ou *dangereuse* pour les mondes. Toutefois, afin de ne pas uniquement rester au niveau des principes théoriques, Boltanski et Thévenot ont complété leur exploration de la littérature de la philopolitique par l'analyse de guides et de traités destinés à régir le meilleur comportement à adopter dans l'espace de l'entreprise. A travers ce complément, il est possible d'ancrer les systèmes de pensées mis à jour dans des catégories de sujets et d'objets et d'en analyser les interactions, les différents *ordres* établis. Il n'est plus question de se situer dans une configuration d'analyse des *cités* mais dans l'élaboration d'une théorie *des mondes*. A travers ces derniers, (mondes de l'inspiration, domestique, de l'opinion, civique, marchand et industriel) différents systèmes d'ordre régissent les actions, les règles et les principes entre les personnes et les objets de l'environnement. Les sujets y puisent les valeurs nécessaires afin de *justifier* et d'évaluer leurs actions. Une exposition des différentes catégories constitutives de la grille de lecture des mondes de Boltanski et Thévenot s'impose.

Pour les auteurs, chacun des six mondes mentionnés peut être appréhendé selon la même grille de lecture. Dans un premier temps, l'intérêt sera fixé sur la signification des treize éléments constitutifs d'une telle grille pour laisser, dans un deuxième moment, la place à l'utilisation plus schématique de la pensée des auteurs.

Ainsi, comme indiqué plus haut, dans chacun des systèmes de pensées, il est question de poursuivre un *principe supérieur commun*. Ce dernier peut se comprendre comme une « convention constituant l'équivalence entre les êtres. Elle stabilise et généralise une forme de rapprochement. Elle assure une *qualification* des êtres, condition pour prendre la mesure des *objets* comme des *sujets* et déterminer

³ De ces œuvres, les auteurs ont dégagé les principes d'ordres de l'*inspiration* (*Cité de Dieu* de Saint-Augustin), le principe *domestique* (la *Politique* de Bossuet), le principe d'*opinion* (le *Léviathan* de Hobbes), le principe de la *volonté générale* (le *Contrat social* de Rousseau), le principe de la *richesse* (la *Richesse des nations* d'Adams Smith) et le principe d'efficacité industrielle (le *Système industriel* de Saint-Simon).

la façon dont ils importent » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 177). **L'état de grand** regroupe les grands êtres garants du principe supérieur commun. « Ils rendent disponible, par leur présence, l'aune à laquelle se mesure l'importance. Par leur généralité, ils servent de repère et contribuent à la coordination des actions des autres » (p. 178). Dans chaque ordre de pensée, les individus partagent tous la même humanité, une même **dignité des personnes**. Cette dernière est exprimée « (...) dans une capacité commune à s'élever dans le bien commun » (p.178). **Le répertoire des sujets** comprend les individus le plus souvent *ordrés* vis-à-vis de leur état de grandeur (grands et petits êtres). **Le répertoire des objets et des dispositifs**, quant à lui, regroupe les éléments matériels du monde permettant d'objectiver la grandeur des personnes affiliées. **La formule d'investissement** peut être vue comme la condition d'équilibre des mondes. En effet, l'investissement induit par l'état de grand implique la notion de sacrifice « (...) des plaisirs particuliers associés à l'état de petit » (p. 179). **Le rapport de grandeur**, à son tour, spécifie directement « (...) la relation d'ordre entre les *états de grandeur* en précisant la façon dont l'état de grand, parce qu'il contribue au *bien commun*, comprend l'état de petit » (pp. 179-180). **Les relations naturelles entre les êtres** « (...) exprimées par des verbes dans les rapports, doivent s'accorder aux grandeurs des *sujets* et *objets* qu'elles unissent selon les apports d'équivalence et d'ordre que fonde la cité » (p. 180). Elles expriment la manière dont les êtres et les objets s'unissent. **La figure harmonieuse de l'ordre naturel** est poursuivie par la conformité des sujets à leur forme d'investissement, au principe d'équité présent dans le monde en question. **L'épreuve modèle** est une situation préparée pour l'épreuve « (...) dont l'issue est donc incertaine, et dans laquelle un dispositif pur, particulièrement consistant, se trouve engagé » (p. 181). **Le mode d'expression du jugement** représente le mieux la forme de manifestation du principe supérieur commun. **La forme d'évidence**, quant à elle, « (...) est la modalité de connaissance propre au monde considéré » (p. 181). Finalement, **l'état de petit et déchéance de la cité** est le dernier élément présent dans la grille de lecture des mondes de Boltanski et Thévenot. A travers ce dernier, il faut comprendre que contrairement à l'état de grand, l'état de petit est qualifié par l'autosatisfaction. Dans une telle dynamique, le petit est au bord de la cité, prêt à se *dénaturer* ou à se *grandir* ailleurs.

Une fois les éléments constitutifs de la grille de lecture des mondes mis au jour, il est intéressant d'utiliser la grille d'analyse des mondes de Boltanski et Thévenot proposée dans le travail de thèse de Charmillot (2002). Cette dernière a croisé les 13 éléments constitutifs et identiques à chaque monde avec les expressions du langage commun tirés de l'analyse faite par les auteurs des guides utilisés dans le monde de l'entreprise. Ces derniers sont utilisés en qualité d'indicateurs des différentes logiques de grandeur mobilisées par les individus afin de *justifier* leur opinion. La grille de lecture de la théorie de Boltanski et Thévenot proposée par Charmillot s'appuie sur une synthèse de la présentation des mondes faite par les auteurs dans leur ouvrage (pp. 200-262). A travers une reproduction plus schématique des 13 éléments constitutifs de leur grille de lecture et leurs croisements respectifs avec les expressions du langage commun, Charmillot offre ainsi la possibilité d'obtenir une vision d'ensemble facilitée, une grille d'analyse des mondes de Boltanski et Thévenot.⁴ Ce sera, entre autres, à l'aide de cette dernière que les contenus des entretiens menés seront analysés.

⁴ c.f. annexe 4.

Un pas de plus

L'hypothèse faite à la première question de recherche de ce travail stipule que les adolescentes physiquement violentes sont jugées à travers des systèmes de qualification liés au genre. Qu'est-il réellement entendu par ces derniers termes ? Alors que les différents mondes de Boltanski et Thévenot viennent d'être éclairés, qu'en est-il des systèmes de qualification liés au genre ?

Comme vu plus haut, les individus se trouvent qualifiés par un modèle d'ordre légitime, en d'autres mots, *ordrés* dans une *échelle* de *justesse* en œuvrant pour la même finalité. Néanmoins, leurs états de qualification se construisant sur différents critères, quelle influence peut être imputable à leur sexe ? Plus précisément, l'interprétation sociale des sexes des individus est-elle prise en compte dans leurs différents états de qualification ? Comme écrit dans la phase de conquête de ce mémoire, la différence anatomique des organes reproducteurs apparaît être surdéterminante pour assigner des fonctions et des rôles différenciés et hiérarchisés aux deux sexes. Ainsi, les individus *mâles* et les individus *femelles* sont rangés et ordrés selon deux genres de catégories sociales : le *masculin* et le *féminin*.

Dans le cadre de la compréhension des mondes de Boltanski et Thévenot, il me semble judicieux de questionner les sexes des *grands* et des *petits* êtres, du moins les interprétations sociales qui en sont faites. Pour cela, l'utilisation du concept de *genre*, éclairé plus haut, est pertinente. La question devient de savoir comment intégrer le concept de genre dans la grille des mondes ? Des éléments de réponses peuvent être apportés en éclairant brièvement à nouveaux les mondes de Boltanski et Thévenot.

Dans le monde de **l'inspiration**, il n'est pas laissé une place claire et figée aux hommes et aux femmes. Les êtres accueillent facilement les changements d'état, au gré de leur niveau d'inspiration, et écartent de leur quotidien, entre autres, tout système de mesures, de lois ou d'hiérarchies. Ainsi, « à l'état de grand, les êtres échappent aux mesures industrielles, à la raison, à la détermination, aux *certitudes* de la *technique* et s'écartent du commun des choses pour « prendre des allures *bizarres* » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 201). A travers un état misérable, méprisé du monde, les plus grands accèdent plus facilement à la connaissance des figures harmonieuses du monde. Les illuminés sont, entre autres, enfants, femmes, naïfs, fous, poètes mais aussi artistes. Afin d'atteindre l'inspiration, ces grands êtres semblent devoir « (...) » *s'évader* de l'habitude et de la routine », « accepter de prendre des *risques* », « rejeter les habitudes, les normes, les principes sacro-saints » et tout *remettre en question* en se libérant de « l'inertie du savoir » (p. 202). Le système de genre, soit la relation qui comprend et ordonne les hommes et les femmes n'apparaît pas être fixe dans le monde de l'inspiration. Au contraire, loin de la réalité, l'inspiration amène à réaliser des *transmutations*. Les relations naturelles entre les êtres étant des relations de création, il est possible de définir les genres des individus comme déterminés par le mouvement créateur de leur monde et non par leur sexe biologique.

Dans les mondes de l'**opinion**, **civique**, **marchand** et **industriel**, il n'est pas fait état des sexes biologiques des personnes, qui plus est de leurs interprétations sociales. De ce fait, il est difficile de discuter sur le genre des êtres inscrits dans ces différents mondes.

C'est dans le monde **domestique** qu'une relation ordonnée et hiérarchique entre les hommes et les femmes est la plus claire. Dans un tel état de pensée, « (...) les êtres sont immédiatement qualifiés par la relation qu'ils entretiennent avec leurs semblables. Cette relation est une relation d'ordre lorsque les êtres appartiennent à la même *maison* » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 210). Réunis autour d'un même principe supérieur commun, les sujets sont répertoriés en deux catégories distinctes : les supérieurs et les inférieurs. Dans un tel ordre, « (...) les plus grands comprennent les plus petits comme s'ils les avaient faits. Ils leur sont premiers dans l'ordre des *générations* et, indissociablement, dans les *hiérarchies*. Cette primauté est source d'*autorité* » (Boltanski & Thévenot, p. 215). Les grands êtres sont incarnés, entre autres, par le père, le roi ou encore le patron. « Principe de cohésion de la *famille* qui fait le lien aux origines, le *père* est, comme le *patron*, ou, autrefois, le *roi*, celui qui élève les êtres par la dépendance dans laquelle il les tient et qui ainsi les fait accéder à toute la grandeur qu'ils peuvent atteindre » (p. 211) selon leur état de qualification.

Dans la cité domestique, la relation naturelle entre les êtres est conçue « (...) comme une génération du lien familial : chacun est un père pour ses subordonnés et entretient des relations filiales avec l'autorité. Mais l'analogie familiale fait moins référence ici aux liens du sang qu'à l'appartenance à une même maison, comme territoire dans lequel s'inscrit la relation de dépendance domestique » (Boltanski & Thévenot, p. 116). Dans une telle compréhension de l'ordre des individus, il est possible de remarquer que l'homme et la femme ne détiennent pas la même place. L'homme partage, entre autres, son statut de grand être avec les figures du roi, des grandes personnes et du chef. La femme, quant à elle, est placée dans un niveau hiérarchique plus bas, auprès des petits êtres, soit l'étranger, l'enfant ou encore le chien et le chat.

Dans un tel modèle de cité, où les femmes et les hommes apparaissent différemment ordré·e·s et hiérarchisé·e·s, il est important de questionner les fonctions et les rôles qui leur sont attribués. L'identité de genre des individus apparaît déterminante à leur état de qualification. « (...) Le roi est uni au sol de la nation, comme le père l'est à la mère » (Boltanski & Thévenot, p. 121). Ainsi, dans le monde domestique, il est possible de comprendre l'homme comme *naturellement* détenteur d'un état de *grand*, bienveillant envers les petits êtres inclus dans son statut. La femme, quant à elle, peut être vue comme un être *petit*, dont il faut prendre soin, inscrite dans un commerce de gens bien élevés, subordonnée à la figure patriarcale et inscrite dans un rôle de reproduction, dans le sens biologique du terme.

Le patriarcat

En superposant le concept de *genre* à la grille de lecture des mondes de Boltanski et Thévenot, il ressort de l'éclairage sélectif du monde *domestique* un fait important : les individus sont ordrés en son sein selon un modèle patriarcal. Quelles réalités ce terme recouvre-t-il ?

Pour Delphy (1998), il existe un mode de production parallèle au capitalisme : le *patriarcat*. De nature domestique, ce mode de production existe dans la sphère privée de la famille. Selon la même auteure, « (...) le patriarcat est le système de subordination des femmes aux hommes dans les sociétés industrielles contemporaines. Ce système a une base économique. Cette base est le mode de production domestique » (p. 7). Dans un mode de production *domestique*, les règles de circulation des biens ne sont pas caractérisées par l'échange mais par le don. Hors de tout circuit monétaire, les productions effectuées dans le cadre domestique sont ignorées par l'économie publique. Ainsi, certains se doivent de produire des prestations de service dans un contexte de gratuité.

Dans l'acception de la deuxième vague féministe des années 70, le terme de *patriarcat* est synonyme de *domination masculine* (Bourdieu). Un tel vocable vient de « (...) la combinaison des mots grecs *pater* (père) et *archie* (origine et commandement). Racine dont on retrouve le double sens avec *archaïque* et *monarchie*. Pour le grec ancien, la primauté dans le temps et l'autorité sont une seule et même chose » (Delphy, 2004, p. 155). Toutefois, selon la même auteure, plutôt que *patriarcat*, il serait plus judicieux d'utiliser le vocable *viriarcat* pour désigner un système opprimant les femmes. A travers une telle nuance, il est possible de distinguer le rôle de *père* de celui de *mari*. L'autorité *paternelle* peut être incarnée par d'autres individus masculins.

Dans le cadre de ce travail, mon intérêt n'est pas porté sur l'exploitation économique des femmes au sein de la famille. Le concept de *viriarcat* va être mobilisé pour comprendre certains rapports d'affiliations entre les individus, éclairer les états de qualification des hommes et des femmes poursuivant un même principe supérieur commun. A travers un système de pensée où les individus sont fortement ordrés, il est pertinent de questionner l'impact des genres. Dans un contexte d'interrelations et de hiérarchies, comment comprendre les attitudes physiquement violentes des adolescentes ? Peuvent-elles seulement *exister* dans une logique viriarcale ? Si tel est le cas, leurs attitudes physiquement violentes leur permettent-elles encore de recevoir un traitement en adéquation avec leur genre ?

Posture épistémologique et choix méthodologiques

Comme je l'ai déjà écrit à plusieurs reprises, la présente recherche s'inscrit dans une approche *compréhensive* de la réalité. A travers cette *troisième voie* épistémologique, quelle méthodologie de recueil de données retenir, pour *comprendre* les systèmes de qualification mobilisés par l'équipe éducative afin de *juger* les modes d'expression violents des adolescentes ? La méthodologie d'investigation la plus pertinente et la plus efficace apparaît être la passation d'un entretien collectif complété par des entretiens individuels semi-directifs. La pertinence de ces propos va être exposée dans les chapitres à venir.

Personnes enquêtées

L'objet de ce travail, soit les systèmes de qualification utilisés par une équipe éducative pour *juger* des situations de violence à l'adolescence, va devoir se *comprendre* à travers les significations présentes dans les discours de chaque membre constituant l'équipe éducative. En appréhendant ces derniers, je cherche à construire la situation la plus propice aux mises au jour des constructions de sens de tout un chacun. De ce fait, tout comme pour les entretiens exploratoires, aucune information pouvant mettre en danger l'anonymat de mes interlocuteurs·trices ne sera présente dans les lignes de ce travail. Toutefois, il est possible de révéler certains éléments nécessaires à la contextualisation des discours.

Pour commencer, il me faut indiquer que cette recherche ne prend pas en compte l'équipe éducative dans son complet mais uniquement ses membres ayant été en contact, d'une manière ou d'une autre, avec les situations de violence physique discutées plus loin. Ainsi, ce mémoire va longuement solliciter quatre femmes (Louise, Murielle, Natacha, Sabine) et un homme (Gérard) et brièvement inclure les propos de Kyara et Raoul dans le cadre de l'entretien collectif. Ces derniers personnages ne vont pas être pris en compte dans les entretiens individuels de part leurs places intérimaires dans l'équipe (remplaçante et stagiaire). Tous les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunts.

La fourchette d'âge du premier lot de professionnel·le·s oscille entre la trentaine et la soixantaine. Trois personnes interviewées sont de nationalité suisse, dont une avec la double nationalité portugaise. Le Chili et la France sont aussi représentés à travers deux professionnels. A trois reprises, le diplôme le plus élevé obtenu au sein de l'équipe est celui d'éducateur·trice social·e. Une membre de l'équipe a fait quelques années d'études universitaires, d'autres ont abouti un cursus identique en obtenant une licence en psychologie ou encore en enseignement. Pour deux éducatrices, le poste qu'elles occupent actuellement peut être défini comme leur première expérience professionnelle. Pour une autre professionnelle, cela fait depuis l'âge de 19 ans qu'elle pratique ce métier, en ayant travaillé avec diverses populations (handicap mental, adolescent·e·s caractériel·le·s, clinique logopédique). Une autre membre de l'équipe, quant à elle, a d'abord enseigné dans le primaire avant d'aboutir dans l'éducation. L'ancienneté des postes actuels oscille entre quatre ans et demi et 27 ans.

Les professionnel·le·s abordé·e·s prennent en charge des adolescentes en situation de crise qui pour des raisons éducatives ou de protection doivent s'éloigner temporairement de leur milieu familial. Une telle équipe éducative a été retenue pour plusieurs raisons :

Premièrement, en tant qu'entité représentative et homogène d'un microcosme : celui de l'expertise située. Accueillant exclusivement des jeunes filles au sein de son institution, le personnel du foyer est à même de pouvoir se positionner sur la thématique de la violence féminine, du moins celle qui s'exprime au sein de ses murs. En effet, à travers son concept global d'accueil, l'équipe éducative indique que les jeunes filles accueillies « (...) présentent des carences affectives et des troubles du comportement caractérisés par de l'agressivité et de la violence ». Les caractéristiques violentes des jeunes filles semblent *exister* en dehors de l'institution et sont, de ce fait, prises en compte *déjà* au niveau de la *définition* même de sa *clientèle*.

Deuxièmement, pour les individualités mêmes des personnes constituant l'équipe. En effet, à mes yeux, l'équipe éducative ne m'apparaît pas seulement comme un groupe constitué d'individus partageant une culture commune, mais aussi comme une entité réunissant des personnes à la fois actrices et agentes des systèmes de qualification véhiculés. A travers les discours, je vais chercher à mettre en exergue les stratégies de régulation du groupe. Découvrir quels points sollicitent des convergences ou des divergences et comprendre dans quelle mesure ces dernières peuvent être interprétées comme indicateurs de systèmes de justification présents au sein de l'équipe éducative.

Troisièmement, comme on peut s'en douter, il n'est pas facile de réussir à aborder une équipe éducative afin d'analyser les représentations qui circulent en son sein sur la thématique de la violence. De ce fait, afin de pouvoir garantir la faisabilité d'un tel projet, je me suis adressé à une équipe éducative connue à travers un remplacement de poste ponctuel d'une membre de l'équipe. Dans un tel moment, il a été possible de mettre en place une relation propice à ma demande : un entretien collectif et une série d'entretiens individuels.

Les professionnel·le·s sollicité·e·s ne me sont pas inconnu·e·s. Il est évident qu'une telle configuration peut comporter certains biais pour la recherche (implicites dans les discours, partage de cultures identiques, etc.), il s'avère qu'elle peut aussi comporter des aspects positifs. En effet, selon Bourdieu (1993) « la proximité sociale et la familiarité assurent en effet deux des conditions principales d'une communication « non-violente » » (p. 907). Comme l'indique Gumperz, « malgré les apparences d'égalité, de réciprocité et de cordialité, les rôles des participants, c'est à dire le droit à la parole et l'obligation de répondre, sont prédéterminés ou, du moins, font l'objet d'une forte contrainte » (cité par Bourdieu, 1993, p. 927) dans une interaction d'entretien. Ainsi, en m'appuyant sur les relations professionnelles antérieures entretenues avec les personnes enquêtées, je cherche à « réduire au maximum la violence symbolique qui peut s'exercer à travers [la situation d'entretien] » (Bourdieu, p. 906).

Afin de solliciter distinctement deux niveaux d'analyses complémentaires, il est important de distinguer les lieux physiques des entretiens. En effet, au-delà de leurs dimensions géographiques, les lieux des entretiens sont empreints d'un ensemble de matérialité symboliquement significatif à prendre en compte. Ainsi, dans un premier temps, pour solliciter les représentations collectives des individus, l'entretien de groupe s'est effectué dans la salle de réunion de l'équipe éducative. Les entretiens individuels, quant à eux, se sont tenus dans un deuxième temps et dans la mesure du possible, à l'écart de ce précédent lieu. En effet, l'objectif étant de continuer la réflexion amorcée en groupe dans un autre lieu empreint d'une plus grande autorisation sociale, en d'autres mots, de réussir à faire émerger les représentations individuelles des personnes sollicitées.

L'entretien collectif (c.f. annexe 5)

L'entretien collectif s'avère être un entretien de recherche pertinent pour provoquer, en compagnie d'une équipe éducative, une discussion sur des thèmes prédéfinis qui concernent directement les professionnel-le-s, du moins leur quotidien. La relation d'entretien retenue peut être qualifiée de *focus group* (Merton) dans la mesure où elle est centrée (*focused*), par l'apprenti-chercheur que je suis, sur une expérience commune aux personnes interviewées. Dans le cas de ce travail, certains principes de la méthode vont être détournés pour l'adapter aux besoins de la recherche et aux limites rencontrées. En d'autres mots, pour des raisons de faisabilité, il m'a été impossible de conduire l'entretien collectif en présence d'un deuxième animateur comme la méthode le demande, la rencontre n'a pas été enregistrée sur une bande vidéo, et le temps de passation a été relativement court (2h). De ce fait, en se basant sur la forme initiale d'un *focus group*, l'entretien collectif construit pour ce mémoire a subi quelques personnalisations afin de pouvoir répondre au mieux aux multiples réalités du terrain et rendre ainsi la recherche possible.

L'intérêt de l'entretien de groupe ne doit pas se trouver dans le fait qu'il permet de gagner du temps en interviewant plusieurs personnes « (...) mais bien dans le fait qu'il permet de saisir ce qui est dit dans le cadre d'une discussion: le corpus qu'il permet de constituer est le produit d'interactions sociales » (Duchesne & Haegel, 2004, p.19). A travers ces interactions, je cherche à mettre en exergue les systèmes de qualification mobilisés par l'équipe éducative pour *juger* une situation de violence féminine. Même si cela peut paraître trivial, il faut préciser qu'en abordant l'équipe éducative à travers un entretien collectif, je m'adresse plus particulièrement à son aspect groupal. En questionnant son expérience et son identité communes je cherche à « (...) privilégier l'analyse de ce qui est partagé (ou ce qui ne peut pas l'être) dans le groupe. L'entretien collectif permet d'accéder au sens commun, aux modèles culturels et aux normes » (Duchesne & Haegel, p. 36).

Le type d'entretien retenu sollicite l'expression de tout un chacun, il est tout de même important de relever que le rapport à la parole est socialement déterminé. Ainsi, afin que les propos des personnes enquêtées ne reflètent pas uniquement l'inégalité de ces rapports, « (...) il est nécessaire qu'existe un minimum d'homogénéité sociale entre les participants. Cette homogénéité, nécessairement relative, doit permettre d'éviter des situations où l'aisance et la maîtrise des uns

inhibent les autres et les empêchent de prendre la parole » (Duchesne & Haegel, p. 48).

L'intérêt premier de ce mémoire n'est pas porté en priorité sur les processus sociaux à l'œuvre dans les discours. En effet, l'entretien de groupe, tel que je l'ai mis en forme, cherche prioritairement à mettre en avant des pistes d'analyses *sur le contenu* des discours des individus. Pour cela, le chercheur-animateur que je suis doit inciter chaque personne ressource « (...) à s'adresser à l'ensemble du groupe. Il doit intervenir pour renvoyer ce qui est dit à tous les participants et les amener à découvrir, ensemble, les liens ou les différences pouvant exister entre leurs interventions et à les commenter » (Duchesne & Haegel, 2004, p.64). Une telle approche des discours va devoir se traduire par une plus grande directivité de ma part, à certains moments stratégiques. Ainsi, tout en laissant une large place à l'expression des individus, cette directivité se veut de faciliter la mise au jour des systèmes de qualification mobilisés par ces derniers. De ce fait, les relances utilisées dans le canevas d'entretien collectif doivent supposer de « (...) mettre en confiance les participants, de répartir les tours de parole, de tâcher de solliciter ceux qui restent silencieux, de relancer, voire de recadrer la discussion si nécessaire ». (Duchesne & Haegel, p.63). Toutefois, pour que la discussion *prenne et s'approfondisse* il me faut garder à l'esprit que les participant·e·s ne doivent pas se contenter de m'exprimer leurs points de vue, mais bien d'entamer *ensemble* un véritable échange.

Les thèmes abordés

Comme il va être possible de le lire plus loin, dans cette recherche, j'aborde le concept de la violence comme un objet interprétatif en constant mouvement. Ainsi, la méthodologie que j'ai retenue se veut ambitieuse et ouverte afin de réussir à capter non une image *fixe, unique*, voire exhaustive des représentations des individus mais plutôt à éclairer des formes *changeantes et multiples* des constructions de sens que les personnes interviewées peuvent amener autour de l'objet violent. Pour cela, la construction des données est effectuée à deux espaces-temps bien distincts et mobilise des outils complémentaires. Dans le cadre de l'entretien collectif, la pluralité des représentations sollicitées par les professionnel·le·s est appréhendée à travers deux moments distincts :

Premier moment : la discussion de cas

Description des actes de violence

Dans le cadre de l'entretien collectif, le premier axe d'analyse appréhende les discours à travers les données *factuelles* de la situation. Tout en *focalisant* la discussion sur une expérience commune vécue par l'équipe éducative, en partant des *faits*, des versions personnelles, contradictoires ou complémentaires des réalités violentes vécues sont recherchées. En effet, comme vu à plusieurs reprises dans ce travail, la violence existe dans le terrain, mais sous différentes formes. Pour l'éclairer, l'entretien débute sur une discussion de cas de violence physique féminine vécus au sein de l'institution mettant en scène Ludivine (prénom d'emprunt), une jeune adolescente accueillie.

La fréquence des différentes formes de violence est utilisée comme indicateur pour déterminer la légitimité que les professionnel-le-s accordent à leur quotidien. En effet, selon Berger et Luckmann (2006), il ne peut y avoir de réalité sans signification. Toutefois, notre conscience est capable de se déplacer d'une réalité à une autre, capable de comprendre le monde fait de réalités multiples. Néanmoins, parmi ces dernières, la réalité de la vie quotidienne se présente comme la seule *Vérité* à prendre en compte. « Ses phénomènes sont préarrangés en modèles qui semblent être indépendants de la perception que [l'on a] d'eux, et qui s'imposent eux-mêmes à cette dernière » (p. 73). La connaissance d'un sens commun partagé prend une position dominante face à d'autres éventuels savoirs. « Comparées à la réalité de la vie quotidienne, les autres réalités apparaissent comme des domaines finis de sens, inscrits à l'intérieur d'une réalité souveraine marquée par des significations restreintes et par des modalités spécifiques d'expérience » (Berger et Luckmann, p. 77). En questionnant la vie quotidienne de l'équipe éducative, à travers la mise en avant de la fréquence de rencontres de certains types de violence, la légitimité de certaines violences, ou plutôt *leurs réalités* vont pouvoir être mises au jour.

Systèmes de qualification

Mode d'expression du jugement

Une fois ancré dans la thématique de la violence à l'adolescence, en m'intéressant aux mesures prises et/ou proposées par l'équipe éducative en réponse à la violence, je cherche à mettre en lumière les mesures prises *effectivement* par l'équipe éducative ou encore celles *potentiellement mobilisables* à leurs yeux pour répondre à la violence. L'objectif est d'utiliser les *actes* pour en déduire les modes d'expression du jugement sous-jacents. Au travers d'une telle approche, il semble possible d'identifier et d'isoler les différents états de qualification attribués à la jeune fille physiquement violente.

Figure harmonieuse de l'ordre naturel

Par la suite, l'intérêt est porté sur les règles et les principes mis potentiellement en danger par les attitudes physiquement violentes de la jeune. Une nouvelle fois, en déduisant les logiques sous-jacentes que l'équipe éducative traverse, je cherche à éclairer les mondes auxquels elle s'affilie.

Deuxième moment : le collectographe⁵

En mobilisant un outil d'expression et de représentation tel que peut l'être le dessin, mon objectif est de créer une *rupture* dans les habitudes des modes d'expression des personnes et ainsi solliciter des réponses inattendues. A travers la demande de production d'un dessin collectif, un travail sur les multiples représentations de l'équipe éducative peut être amorcé, du moins concernant celles qui peuvent se *comprendre* par des dessins et non *s'expliquer* par des mots. En effet, en se positionnant à un niveau de lecture symbolique, il est possible de questionner les représentations collectives et individuelles qui nourrissent la relation

⁵ UF 742324 « Animation de groupe » Prof. Goudeaux, A. Unige. *Notes personnelles du cours 2006-2007.*

de groupe. Pour cela, les membres de l'équipe éducative sont séparés en deux sous-groupes. Chacun d'entre eux reçoit la même consigne : représenter collectivement un terme à travers un autre canal que le langage écrit. Par la suite, chaque professionnel·le va devoir indiquer ses ressentis et ses évocations face à la production graphique du groupe opposé. Puis enfin, les producteurs·trices des dessins vont devoir exposer ce qu'ils ont cherché à représenter. En adoptant une telle méthodologie, la réflexion du groupe revient... naturellement au groupe.

Afin de garder la *focale* réglée sur les thématiques de la **violence** et de **l'adolescence**, ce seront ces deux derniers termes que les sous-groupes vont devoir graphiquement représenter. Perçus comme deux réalités interprétatives, polysémiques et d'états de qualification changeants, les termes travaillés vont permettre d'éclairer des visions complémentaires ou contradictoires au sein de l'équipe. En d'autres termes, mettre au jour les processus d'accord et de désaccord qui amènent l'équipe éducative à construire et partager des connaissances communes.

L'entretien semi-directif (c.f. annexe 8)

Pourquoi mobiliser deux méthodes de construction de données, l'une collective et l'autre individuelle ? Comme écrit à diverses reprises, la prise de parole dans un groupe est socialement déterminée. De ce fait, à travers la combinaison des deux méthodes d'entretiens, je cherche à dépasser le fait que dans tout entretien collectif, « (...) certaines personnes sont silencieuses et que le silence concerne le plus souvent les personnes minoritaires ou déviantes au regard des normes du groupe » (Duchesne & Haegel, 2004, p.41). Ainsi, en sollicitant individuellement les membres de l'équipe éducative, je veux me distancer des normes restrictives du groupe pour permettre aux actorialités de s'exprimer plus ouvertement. Pour cela, il faut s'intéresser aux logiques de justification présentes dans les discours individuels des professionnel·le·s afin d'en analyser les *ajustements* et les *oppositions* faites aux logiques collectives mises précédemment au jour.

L'utilité d'utiliser conjointement des méthodes de construction de données groupale et individuelle venant d'être exprimée, comment saisir les représentations individuelles des personnes enquêtées ? Comme j'ai pu l'expérimenter au travers des entretiens exploratoires, l'utilisation d'entretiens semi-directifs s'est avérée efficace pour appréhender des thématiques émanant des réalités *du terrain*, directement des professionnel·le·s et non *imposées* par la pensée de l'apprenti-chercheur que je suis. Ainsi, au-delà des biais relevés, cette forme d'investigation reste cohérente vis-à-vis des critiques apportées par la posture épistémologique retenue contre un modèle de scientificité de type *explicatif* qui formulerait un état de cause à effet sur l'objet de recherche, bien avant de l'avoir rencontré. Dans le cas de ce mémoire, ce qui semble problématique *vient* du terrain et ne lui est pas *imposé*. L'entretien semi-directif permet aux individus d'exprimer dans *leurs* termes le problème qui se pose à eux et retient de ce fait toute mon attention.

Les thèmes abordés

Comme explicité à plusieurs reprises, l'entretien semi-directif individuel se veut complémentaire à l'entretien collectif. De ce fait, les thématiques abordées puisent directement leur genèse dans le matériau construit des phases de l'entretien collectif. Ainsi, en m'appuyant sur les thématiques développées par les professionnel-le-s je vais pouvoir appréhender et approfondir un questionnement scientifique qui n'est pas imposé au terrain mais qui lui fait plutôt écho.

Dans le cadre de ce travail, je cherche à appréhender les représentations communes ou encore le sens commun que l'équipe éducative peut véhiculer, au sujet de la thématique de la violence, tel un kaléidoscope « (...) dont les éléments colorés et brillants changent constamment de position » (Billig, 1992, cité par Duchesne & Haegel, 2004, p. 93). En m'appuyant sur une telle définition, il m'est difficile d'appréhender les multiples facettes des conceptions individuelles de la violence comme des réalités *fixes* et *objectivables* par un seul outil. Dans cet ordre d'idée, pour refléter au mieux un éventuel conflit de sens dans les représentations des individus, et ainsi mettre en avant les systèmes de qualification mobilisés, l'outil standardisé, tel que peut l'être un questionnaire, ne semble pas opportun. En effet, ce dernier risque de ne pas pouvoir *comprendre*, c'est à dire *interpréter*, la construction de sens apportée par l'interviewé-e, et va plutôt se focaliser sur une conception *fixe* et pré-conçue, celle que le chercheur impose à travers sa standardisation.

C'est cette même standardisation qu'il faut critiquer dans l'entretien directif. Conçu de façon impersonnelle et standardisée, en son sein « la chasse [est] déclarée à toutes les influences de l'interviewer sur l'interviewé » (Kaufmann, 2004, p.17). Dans un tel type de relation, on n'accède qu'à un niveau d'analyse factuel, *superficiel* aux yeux de la recherche menée, qu'à une seule facette de l'objet violent. Dans le cadre des entretiens semi-directifs, la pluralité des représentations sollicitées par les professionnel-le-s est appréhendée à travers deux moments distincts :

Premier moment : retour sur l'entretien collectif et nouvelles perspectives

Fréquence des évènements violents

Comme mis en avant dans l'entretien collectif, l'expression de la violence chez les adolescentes prises en charge, relevée par l'équipe éducative, serait majoritairement de nature psychologique. Comme écrit plus haut, la réalité de la vie quotidienne se présente comme la seule Vérité à prendre en compte. Dans une telle dynamique sociale, il est pertinent de questionner la fréquence des expériences des individus. Dans quelle mesure la fréquence des attitudes psychologiquement violentes vient déterminer la construction de la réalité du foyer ? Dans quelle mesure, aussi, la Vérité de la vie quotidienne vient consolider et légitimer de telles attitudes violentes ? Dans un tel jeu de pressions réciproques, quelle place est donnée aux attitudes physiquement violentes des filles ?

En m'appuyant à nouveau sur les attitudes physiquement violentes de Ludivine, je poursuis l'objectif de comprendre de quelles manières elles sont vues par l'équipe

éducative. La violence physique féminine peut-elle être *comprise*, dans le jeu de réciprocités alimentant et validant le quotidien, comme une exception qui confirme la règle d'une violence spécifiquement psychologique chez les filles, ou est-elle comprise autrement ? Comment l'équipe éducative *intègre-t-elle* la violence physique des filles dans son quotidien ?

Afin de pouvoir apporter des éléments de réponses aux précédentes questions, le domaine de la psychiatrie va être éclairé, plus précisément les représentations que l'équipe éducative peut en avoir. En effet, comme vu dans l'entretien collectif, le domaine de la psychiatrie a souvent été sollicité par les personnes interviewées afin d'éclairer certaines situations de violence. A travers le vécu des cas de violence physique de Ludivine, je cherche à comprendre dans quelle mesure ces derniers ont dessiné et dépassé, aux yeux de l'équipe éducative, les limites de la Féminité. Les attitudes physiquement violentes de la jeune fille peuvent-elles encore se comprendre dans la normalité. Dans le cas contraire, comment l'équipe éducative *comprend-elle* Ludivine, comment la juge-t-elle ?

Perspective genre

Une perspective *genre* est mobilisée pour mettre en exergue les systèmes de représentations que les professionnels peuvent construire, spécialement le régime de genre qu'ils privilégient.

Pour cela, dans un premier temps, il me faut demander à l'équipe éducative de *justifier* la spécificité de sa prise en charge féminine. En effet, comme vu dans la phase exploratoire de cette recherche, il semblerait qu'il n'existe pas de raisons *valables* à une prise en charge sexuée des adolescent·e·s. Dans un tel cas, comment comprendre les prestations actuelles différenciées selon le sexe, quelles réalités sont à la base de la constitution et la qualification du public-cible du foyer ? Qui plus est, pourquoi existe-t-il des foyers éducatifs prenant en charge spécifiquement des filles, spécifiquement des garçons ou parfois les deux ? Quelles réalités *justifient* de telles distinctions de genre ? Afin d'éclairer ces questions, il est utile de mettre au jour ce que l'équipe éducative reconnaît comme spécifiquement masculin ou féminin. En d'autres mots, relever les sous-entendus ou encore les relations et les complémentarités dites *naturelles* et souvent *hiérarchiques* entre les sexes biologiques dans les discours.

Dans un deuxième temps, une fois le régime de genre éclairé, les garçons et les filles *qualifié·e·s* et *ordonné·e·s*, la spécificité de la prise en charge de la violence des filles doit être questionnée. Pour certain·e·s professionnel·le·s, contrairement aux garçons, les filles vont plus loin dans la violence et dans l'autodestruction. D'une détermination forte, elles sont plus difficiles à gérer. Afin d'éclairer la gestion des spécificités des violences de genre, il me faut questionner l'équipe éducative à propos des différences ou des occurrences qu'elle leur reconnaît.

Systèmes de qualification

Toujours dans l'intention d'éclairer de nouvelles dimensions du régime de genre privilégié par l'équipe éducative, il est utile de questionner les limites qu'elle peut apporter aux genres. Une nouvelle fois, la question de la *légitimité* de la violence est

posée afin de mettre en avant la figure de *petit* et la *déchéance* de la cité. A travers un tel éclairage, je cherche à comprendre quelles limites *implicites* les attitudes physiquement violentes de Ludivine ont-elles transgressées ? Quelles frontières entre le normal et le pathologique a-t-elle mis au jour ? Finalement, sur quelles *réalités* le choix de non retour de Ludivine au foyer, effectué par l'équipe éducative, se base-t-il ?

Le mode d'expression du jugement est éclairé, quant à lui, à travers les suites données par l'équipe éducative aux actions physiquement violentes de la jeune fille. L'objectif est de comprendre plus particulièrement sur quels critères les personnes enquêtées se sont-elles basées pour mettre en place leurs actions. Qu'est-ce qui a amené certain·e·s professionnel·le·s à mobiliser des réponses différentes pour les deux cas de violence physique ? L'état de qualification de Ludivine a-t-il changé, aux yeux de l'équipe éducative, entre les deux moments violents ?

Deuxième moment : lecture d'un extrait de cas de violence (c.f. annexe 9)

Toujours dans l'optique d'éclairer le régime de genre mis en place et reproduit par l'équipe éducative, la deuxième phase de l'entretien individuel va s'appuyer sur un extrait de cas de violence différencié selon le sexe. L'extrait original est tiré de Dumas (2007), p.327, l'âge est modifié (de 11 ans à 14 ans) afin de faire *rentrer* le cas dans la fourchette de prise en charge de l'équipe éducative, et l'extrait est reproduit à l'identique pour le sexe opposé. J'ai choisi cet extrait original car il est utilisé par Dumas pour illustrer des manifestations de troubles des conduites. Comme écrit plus haut, l'équipe éducative prenant en compte de telles manifestations dans la *définition* même de sa *clientèle*, la lecture de l'extrait devrait lui faire écho. Trois membres de l'équipe éducative vont être amenés à *juger* les attitudes violentes de Bob, deux autres membres vont devoir *qualifier* les mêmes attitudes mais cette fois-ci émanant de Juliette.

Dans un premier temps, il est question de mettre en avant, à travers une demande d'évocation large, une vision de l'extrait spontanée des personnes interviewées. Dans un tel moment, il est intéressant de voir quelles *qualifications* comprennent la situation et le cas échéant quels parallèles sont construits avec le quotidien de l'institution.

Dans un deuxième temps, je demande aux professionnel·le·s de se projeter sur des visions hypothétiques d'avenir pour les jeunes de l'extrait. Une nouvelle fois, à travers une autre demande d'évocation large, je cherche à capter différents éléments significatifs de leurs systèmes de pensée.

Dans un troisième temps, les réponses des deux groupes vont être comparées afin d'en comprendre les convergences et les différences. En mettant en scène une lecture *sexuée* de l'extrait, je cherche à approcher le régime de genre des personnes enquêtées. L'intérêt est centré sur la mise au jour des invariants dans les réponses de l'équipe, mais aussi des spécificités attribuées à chaque extrait. Dans les deux cas, quels systèmes de qualification guident les réponses de l'équipe éducative, et quels impacts le genre a-t-il sur ces derniers ?

Relevé des données et axes d'analyses

Dans le but d'analyser les informations construites par les différentes formes d'entretiens, il est nécessaire de mettre en place un premier choix interprétatif de la réalité: une méthodologie de structuration de l'information.

Dans un premier temps, l'intégralité des entretiens est retranscrite, afin de garder une trace des interactions verbales et des informations non-verbales. Comme indiqué plus haut, ce travail cherche à *comprendre* les représentations mobilisées par l'équipe éducative en analysant leurs discours. Pour pouvoir contextualiser les discours, certains éléments descriptifs vont apparaître dans ces lignes sans pour autant mettre en danger la confidentialité de leurs contenus.

Dans un deuxième temps, afin d'appréhender les discours des personnes interviewées d'une manière plus fine, je vais privilégier plusieurs axes d'analyses. Ces derniers se situent dans les différents thèmes structurant les entretiens. Je précise une nouvelle fois que le canevas des entretiens semi-directifs a émergé à la suite du matériau construit avec l'entretien collectif. Ainsi, d'une manière plus approfondie, il va être possible d'appréhender individuellement chaque membre de l'équipe éducative sur des aspects spécifiques et complémentaires mis en lumière plus tôt et émanant du terrain.

Dans un troisième temps, pour analyser la production des dessins collectifs ainsi que les évocations mobilisées par l'équipe éducative à leur égard, je vais mettre en exergue les représentations collectives et individuelles qui nourrissent la relation de groupe, certains processus amenant l'équipe à construire (ou non) un accord commun. Pour cela, la focale sera fixée sur les termes travaillés, à savoir la *violence* et l'*adolescence*.

5. L'analyse des informations

L'entretien collectif

Afin d'étudier le contenu de l'entretien collectif, j'ai décidé de ne pas le *relire* selon la temporalisation des propos, telle qu'elle s'est effectuée, mais plutôt de directement le *comprendre* en construisant et réunissant des thématiques entre elles. J'appréhende les discours au travers d'une approche en entonnoir, partant des multiples réalités violentes que les professionnel-le-s rencontrent, pour focaliser mon intérêt sur Ludivine, une fille du foyer, plus particulièrement sur ses actes physiquement violents, du moins ce que ces derniers provoquent et sous-entendent aux yeux des personnes enquêtées.

Contexte de production du discours

Le discours s'est construit dans un environnement familial et maîtrisé par l'équipe éducative : leur salle de réunion. Ma présence s'est inscrite dans une journée de réflexion d'équipe plus large. En ce sens, avant de débiter l'entretien collectif, l'ensemble des professionnel-le-s est déjà réuni depuis un certain temps à réfléchir autour de situations de jeunes filles accueillies au foyer. Dans un tel climat de travail, l'arrivée de l'apprenti-chercheur que je suis semble être vue comme la prochaine phase réflexive de la journée.

Le début de la matinée a dû être riche en discussions et le temps imparti à l'entretien s'en voit modifié. C'est donc dans une ambiance détendue mais néanmoins minutée que l'équipe se réunit pour réfléchir autour des thématiques développées. D'une manière générale, les temps de parole ont été bien partagés, si ce n'est dans la première phase de l'entretien où deux personnes n'ont pas trouvé utile de se positionner. Le discours de l'équipe s'est constitué dans un environnement vivant, ponctué par de courtes interruptions présentes dans un quotidien institutionnel (bruits de réparations, transmissions d'informations du secrétariat, etc.).

Les différentes formes de violence

Lorsque la thématique de la violence est abordée, ce sont surtout des cas de violence sur soi (automutilation) concernant plusieurs filles du foyer, qui reviennent à l'esprit des personnes interviewées.

« (...) Moi j'ai deux souvenirs, Ra. (jeune du foyer) à l'époque, où c'était surtout des automutilations... Oui, oui, il y avait des tentatives de suicide dans le foyer... Et puis l'autre situation c'était Ga. (jeune du foyer) qui se faisait vraiment du mal avec des cutters... aussi comme un petit animal avec un cutter sous son cou (mime le sectionnement de la gorge)» (Natacha: 25).

« Il y a eu aussi cette jeune l'année dernière qui n'est pas restée longtemps, qui a fini par se jeter dans l'Arve (rivière traversant Genève)... Et puis qui se plantait des aiguilles dans la peau... c'était quelque chose... elle se plantait des aiguilles dans la chair, elle devait se faire hospitaliser pour les enlever » (Gérard: 29).

« Rappelez-vous aussi de cette jeune qui aussi se scarifiait, et puis qui un jour m'appelle à venir dans sa chambre et qui avait mis tout un truc en scène, une musique funèbre, elle s'était scarifiée et avait mis beaucoup de sang par terre pour que je voie bien... » (Sabine: 36).

Du moins, des cas de violences physiques apparaissent dans les propos de Louise qui fait part de jeunes filles qui ont été physiquement violentes envers l'équipe éducative.

« Elles crachaient à la figure... Ouais, elle m'a craché à la figure, c'était très impressionnant... en tout cas pour moi.. c'est la seule fois de ma vie.... (...) elles se sont pris aussi après aux forces de l'ordre (...) elles ont dû se faire menotter ces filles pour se faire contenir » (Louise : 43).

D'autres membres de l'équipe éducative finissent de brosser le panel des différents types de violences rencontrés dans le foyer, en citant les violences verbales, sexuelles ou encore psychologiques.

Apports du dessin collectif « violence » (c.f. annexe 6)

Comme je l'ai annoncé plus haut, j'ai choisi de mobiliser un outil d'expression et de représentation complémentaire aux discours construits dans l'entretien collectif : un dessin collectif. A travers ce dernier, je cherche à créer une *rupture* dans les habitudes des modes d'expression des personnes et ainsi solliciter des réponses inattendues. Il est possible d'aborder le collectif à un niveau symbolique, questionner les représentations de manière détournée.

Moment de production du dessin collectif

Pour le groupe des trois professionnel-le-s réuni autour de la thématique de la *violence*, ce dernier terme englobe la violence vécue des jeunes, mais aussi celle portée à l'encontre de l'équipe éducative : dans les deux cas, celles que l'on n'accepte pas. Ainsi, les premiers mots pour décrire la violence sont :

« Une explosion » (Kyara : 12) ou encore « des traces de sang » (Gérard : 15).

Toutefois, pour Sabine, une incohérence semble faire surface. Comment peut-on ne pas accepter la violence au sein du foyer tout en reconnaissant les filles comme porteuses d'une telle capacité ?

« Oui mais en même temps dans nos interdits, et là je trouve que c'est une énorme contradiction quand même... dans nos interdits majeurs, il n'y a pas de violence, mais dans notre préambule, dans l'introduction de notre travail (fait référence au concept pédagogique) il me semble bien que c'est écrit toute la population que l'on reçoit. Donc l'agressivité, la violence... problèmes de comportements... et ensuite on demande que du jour au lendemain, qu'il n'y ait pas de manifestation ici au sein du foyer. Et c'est là que je n'arrive pas. (...) Alors que l'on fait un peu avec ça tous les jours. (silence) Bon à partir de là, il y a plusieurs degrés de violence quoi... » (Sabine : 29).

Il est intéressant de noter que sa remarque n'est pas relevée par les autres membres de l'équipe et sera même mise à *la trappe* par Gérard.

« Bon on a choisi trois couleurs déjà ? C'est ça ? Tu avais l'idée de l'explosion » (Gérard : 30).

Dans un autre registre, la violence est, aux yeux du groupe, un état dans lequel les jeunes filles peuvent se retrouver à différents degrés, une fois dedans, une fois dehors. Ce dernier état est vu comme un tourbillon, une pulsion forte et physique.

« Quand t'es pris dans une violence comme ça, ton ventre est encore pris dans cette violence trois jours après... » (Sabine : 46).

La violence est aussi vue comme un état extérieur aux filles, menaçant de les happer dans le centre du tourbillon, là où elles ne peuvent pas en sortir.

« D'où elles ne s'en sortent jamais... et quand ça ressort, ça sort n'importe comment en fait... ça sort à droite, à gauche, des insultes, des « pétages » de plomb » (Gérard : 58).

En finalité, la violence est à nouveau reconnue par le groupe des professionnel·le·s comme ayant plusieurs visages. Elle peut parfois être verbale, physique, ou encore psychologique.

Moment d'évocation pour le reste de l'équipe éducative

Lorsque l'équipe éducative est à nouveau réunie en grand groupe, les professionnel·le·s n'ayant pas participé à la création du dessin collectif indiquent ce que la production leur évoque.

« Moi ça m'évoque la crise, (fait le bruit et le geste de l'explosion), l'explosion, l'accident... Quelque chose de torturé. (...) Ouais... moi je vois la mort aussi » (Natacha : 6).

« Souffrance et douleur.... Il y a du rouge en plus... c'est du sang » (Louise : 17).

« La confection d'un trou noir... Ce mouvement vers l'infini » (Raoul : 15).

Les trois professionnels qui s'expriment n'ayant pas encore connaissance du terme fondateur du dessin collectif, il est intéressant de remarquer que la violence, telle qu'elle a été exprimée graphiquement par le reste de l'équipe, évoque pour eux un état sombre, torturé et mortel, d'où il apparaît difficile de réchapper.

Dans un autre registre, alors que différents personnages habillent le dessin collectif, l'un d'eux a attiré le regard de Louise.

« Cette petite fille qui essaye de fuir là » (Louise : 29).

Il est intéressant de souligner le fait qu'elle attribue à ce *petit* être, une attitude de fuite, évoquant ainsi une fragilité interne à protéger. Comme il va être vu plus loin, l'association d'un état de fragilité aux adolescentes est en accord avec l'état de qualification apporté aux filles prises en charge au foyer.

Moment d'explications de la part du groupe producteur du dessin collectif

Lorsque le groupe producteur du dessin collectif doit s'exprimer sur sa production, il indique que tout est parti de l'explosion, « le ventre de la violence ».

« Ben moi c'est quelque chose que ça m'a évoqué. Sa. (jeune du foyer) l'a fait à un moment... le cercle vicieux avec des mauvaises pensées qui tournent et à un moment.. ça éclate. Les choses périphériques c'est plus des manifestations.... » (Gérard : 137).

« (...) Donc ça a voulu représenter beaucoup de choses... la violence contre soi comme on disait tout à l'heure... les filles qui n'arrivent pas à sortir et puis qui sont là dans ce tourbillon » (Sabine : 153).

Une certaine forme de violence psychologique est privilégiée par Gérard, pour sa part, Sabine tient à souligner la souffrance des jeunes filles inscrites dans cet état. *Victimes* avant tout, elles apparaissent une nouvelle fois, aux yeux de l'équipe,

comme prises dans le tourbillon de la violence et ne pouvant pas lutter. La violence physique est représentée par une grande main agressive, et la violence verbale par une partie du dessin mettant en scène des petits bonshommes oppressants.

« Ben ces petits bonshommes, c'est une fille (couchée sur un brancard) qui est accablée par trois autres qui vomissent plein de choses, des vilains mots (violence verbale) et l'autre enragée... Elle reçoit pour les autres... le bouc émissaire » (Gérard : 157).

Fréquence et légitimités des situations de violences.

De toutes les formes de violences évoquées par les professionnel-le-s, les violences de type psychologique retiennent une attention particulière à leurs yeux, semblent faire partie du quotidien institutionnel. Comment définissent-ils cette forme de violence ? Il s'avère qu'elle est mise en opposition avec la violence physique et comprend plusieurs réalités. Elle concerne autant l'état psychologique fragile de la fille, son mal-être, la violence qu'elle peut se faire à elle-même, et la pression psychologique qu'elle peut faire subir à autrui.

« (...) C'est la violence qu'il peut y avoir entre elles, pas forcément physique mais que ce soit verbal, que ce soit psychologique. Elles se servent beaucoup du groupe pour se mettre contre une fille. Moi je me souviens d'une Am. (fille du foyer) qui avait été attachée, ligotée dans une chambre » (Louise : 53).

La violence psychologique apparaissant polysémique aux personnes interviewées, comment comprennent-elles un tel phénomène ? Quelles explications avancent-elles spontanément ?

Sabine indique que les filles se confrontent souvent à la violence au sein même de leur famille.

« Ce sont des filles qui sont baignées dans cette violence extrême... Je me demande comment elles peuvent encore survivre... » (76).

Pour Louise, plutôt que de s'intéresser directement à l'environnement des filles, il est plus pertinent de questionner en amont l'étape que les filles traversent : l'adolescence.

« Je me dis que l'adolescence c'est déjà un âge où tu es en proie avec toutes ces pulsions et après c'est ta manière de gérer (...). Donc je me dirais que ces jeunes filles, qui ont déjà vécu des difficultés, qui sont déjà fragilisées par ces difficultés, c'est clair que ces pulsions elles doivent moins savoir les gérer... ou pas du tout, elles doivent se faire submerger par... Donc cet aspect pulsionnel il serait le dénominateur commun à l'adolescence » (79).

Gérard reprend l'aspect *pulsionnel* avancé par Louise pour développer un point de vue psychanalytique.

« (...) Ces filles n'ont pas souvent de l'étayage autour de la famille, souvent pas de limites... je parle en terme psychanalytique où elles sont peu développées, c'est vrai que ça prend le dessus » (84).

Ce dernier point de vue est repris et développé par Natacha pour souligner les rôles tenus par certaines filles dans leur famille et leurs impacts.

« Ben je trouve aussi qu'il y a chez certaines le « Moi » qui est surdéveloppé. (...) Bon après il y a plusieurs théories mais, le « Moi parent » est juste surdimensionné par rapport aux responsabilités qu'elles ont dû prendre dans leurs familles » (Natacha : 87).

« Parce qu'on leur a donné un rôle » (Sabine : 90).

« Quand on a une maman alcoolique pendant des années qui ne tient plus debout et que tu dois la relever pour la mettre au lit. Quand on a une Dr. (jeune du foyer) qui doit s'occuper de son papa... » (Natacha : 91).

« Mais ça aussi c'est une sorte de violence subie... » (Sabine : 92).

« Exactement... d'une El. (jeune du foyer) qui est en fusion totale avec sa mère, c'est aussi violent que les coups qu'on donne à un enfant... (...) C'est un manque de repères... » (Natacha : 93).

« Elles arrivent à un âge où elles doivent trouver leur place dans la vie, leur autonomie, et elles sont prises souvent dans un schéma familial » (Gérard : 96).

Pour Sabine, il est aussi important de relever l'origine socio-culturelle des jeunes filles. Elle explique qu'actuellement les filles prises en charge sont plutôt d'origine africaine, il y a quelques années, elles venaient surtout d'Espagne ou du Portugal. Dans tous les cas, la tendance indique que la majeure partie des adolescentes a souvent été élevée par leurs grands-parents, et a immigré en Suisse bien plus tard, pour rejoindre leurs parents. Sabine décrit ce phénomène comme un *arrachement* du pays d'origine.

« Tu as de plus en plus de jeunes qui sont ensuite dans cette confrontation de ce qu'il y a de culturel. Avec cet arrachement qu'ils ont eu d'abord avec leurs parents qui sont venus ici, et puis quand leurs parents les font venir, et puis qu'ils commencent à se connaître. Parce qu'une [Ludivine], jusqu'à l'âge de neuf ans, elle n'avait jamais vécu avec sa mère... » (Sabine : 99).

Descriptions des actes de violence physique

Ludivine

Lors de mon temps de remplacement au sein de l'équipe éducative, un événement de violence physique a éclaté dans le foyer. Il a mis en scène Ludivine et le reste du groupe d'adolescentes. Une discussion tendue entre les filles du groupe tourne autour des garçons chez qui elles sont allées dormir (sans autorisation). Une insulte part à l'encontre de Ludivine, la bagarre se déclenche. Sans pour autant rentrer trop dans les détails, la jeune fille vient à porter des coups violents sur une autre fille, encerclée par le reste du groupe, à la fois spectateur et acteur de l'effervescence ambiante. L'épisode violent débouche sur une garde à vue de Ludivine, une plainte pénale à son encontre, puis un temps de privation de liberté.

En discutant avec le reste de l'équipe éducative, il est ressorti que Ludivine a déjà fait preuve de violence physique quelques mois auparavant. Cette dernière lui a valu une expulsion du foyer, et un placement en hôpital psychiatrique. Les premiers mots pour évoquer les violences physiques de Ludivine se rapportent tous à « une violente bagarre » où « ça commençait à taper fort », un moment « assez bestial ». Lors du premier épisode violent, les adultes ont eu beaucoup de mal à séparer la jeune fille du groupe. Suite à cet essai de séparation physique, une éducatrice s'est fait mordre au bras par la jeune fille.

Systèmes de qualification

Mode d'expression du jugement

Mesures prises et / ou proposées par l'équipe éducative en réponse à la violence physique

Lorsque la discussion aborde les mesures prises par les professionnel-le-s pour faire face aux actes de violence physique de Ludivine, rapidement, il est question d'évaluation.

« [Dans le cas du premier cas de violence physique, Louise] et moi nous avons évalué la situation, pas seulement sur ce qui se passait sur le moment, je pense qu'à ce moment- là, tu as aussi en tête un historique de la jeune. De ce que t'as lu dans l'anamnèse, des actes qui se sont déjà passés... Elle avait fait déjà des séjours à Belle-Idée (hôpital psychiatrique). (...) Elle était en décompensation, et on voyait bien qu'il fallait la mettre dans un lieu où on pouvait prendre soin d'elle » (Sabine : 108).

« (...) Quand on utilise le mot décompensation, bien qu'on ne soit pas médecins ou infirmiers, le fait qu'on ait déjà vu certaines situations, nous montraient qu'elle était en détresse... » (Louise : 111).

« (...) Et puis tout ça ensuite à l'hôpital ils ont décidé de faire une évaluation. Ensuite elle a refait une crise à l'hôpital où justement les soignants ont pu voir jusqu'où elle pouvait aller... il y a eu deux Sécuritas (agents de sécurité) qui ont dû... même comme ça ils n'ont pas pu la contrôler... » (Sabine : 114).

Les mesures avancées s'annoncent en faveur de la jeune fille (en détresse) et du groupe (en danger). Ces dernières trouvent un fondement justificatif fort dans les actes posés par la prise en charge thérapeutique de la jeune.

« (...) Ils ont dû faire une piqûre pour la calmer... alors qu'elle s'était comportée tout à fait comme elle s'était comportée ici avec nous dans le foyer » (Sabine : 114).

Néanmoins, pour le deuxième épisode de violence physique de Ludivine, les réponses éducatives ne sont pas les mêmes. Pour Natacha, un doute s'installe entre l'hôpital et le pénal. Plutôt que l'ambulance, ce soir-là, elle a fait appel à la police.

« Parce que quand il y a violence, pour moi.... Ben voilà, il y a effectivement le soin qu'on est en devoir de donner à quelqu'un qui est en souffrance, de l'assistance... et puis au-delà de ça, il y a toujours à considérer cette personne comme étant responsable d'un certain nombre de choses... à part si tu la considères comme dans l'incapacité de discernement et alors là, la question ne se pose plus, on met en place des articles de lois au niveau des soins psychiatriques » (117).

Pour Louise, les deux mesures ont la même origine : la perte de contrôle de la situation.

« Pour appeler la police ou l'hôpital... c'est quand la situation nous échappe, (...) l'on a dû attendre d'être dépassés... (...) Perdre en tant qu'adultes, perdre le contrôle des événements qui se passent ici au foyer » (189).

Les actions entreprises par l'équipe éducative se basent *a-priori* sur une *évaluation* de la situation. Néanmoins, pour Natacha, l'évaluation est parfois difficile quand des informations diagnostiques (psychiatriques) concernant les jeunes filles manquent. Dans une telle situation d'ignorance, il est difficile d'anticiper les actes avant que la situation ne se dégrade. Il faut attendre « que ça pète ».

Comme indiqué à plusieurs reprises, les explications des mesures prises par l'équipe éducative, pour faire face aux actes de violence physique de Ludivine, apparaissent se fonder sur un concept d'évaluation. Alors même que ce travail ne poursuit pas l'objectif de remettre en question la *justesse* des évaluations effectuées ou soutenues par les professionnel-le-s, il est tout de même nécessaire de se poser quelques questions : Sur quels principes l'évaluation, soit la *qualification* de la situation se construit-elle ? Plus précisément, quels éléments de la situation deviennent plus pertinents que d'autres aux yeux de l'équipe éducative pour guider leurs actions ? En d'autres mots, quels *systèmes de qualification* mobilisent les personnes interviewées pour *juger* les attitudes adolescentes physiquement violentes décrites plus haut ?

Même s'il est toujours difficile de répondre à une telle question, il est cependant possible de formuler des hypothèses. Quand on s'intéresse aux différents systèmes de qualification mobilisés par l'équipe éducative pour définir *une même situation*, il est utile de questionner les éléments matériels présents dans leur quotidien et qui permettraient d'objectiver la grandeur des personnes affiliées. En effet, les personnes interviewées, avant d'être des professionnels de l'éducation, sont d'abord des hommes et des femmes avec des parcours de vie uniques et multiples. Dans un tel cas, comment peuvent-ils pour autant construire un accord commun, une grille de lecture de la réalité reconnue comme vraie et partagée par tous ? Selon Natacha, ce serait en s'affiliant à ce qu'elle appelle « la bible ».

« (...) C'est la ligne. (...) Ben c'est-à-dire que quand tu lis notre programme pédagogique, on parle d'interdits majeurs dans la maison... on parle de violences... clairement... armes, violence psychologique, physique, et ensuite on note les sanctions possibles... les réparations etc. Ensuite on note les avertissements, ensuite les exclusions » (229).

Il s'avère, que d'une façon ou d'une autre, les actions des professionnel-le-s sont guidées, inscrites dans un cadre éducatif spécifique : le programme pédagogique de l'institution. En ce sens, il est utile d'éclairer son contenu.

Figure harmonieuse de l'ordre naturel

Comme écrit précédemment, à travers son concept global d'accueil, l'équipe éducative *définit* les filles prises en charge comme présentant des troubles du comportement ponctués par des attitudes de violence et d'agressivité, en situation de crise et confrontées à de multiples difficultés. Le cadre institutionnel se propose de prendre en charge les adolescentes en leur enseignant des valeurs fondamentales, en guidant leurs familles vers les responsabilités qui leur incombent ou encore en inscrivant les filles dans un projet d'autonomisation dans leurs activités du quotidien.

Un éclairage sélectif du programme pédagogique permet de comprendre ce dernier comme un système légitime implicite dirigeant les actions des individus s'investissant pour un même principe supérieur commun. A travers l'axe d'approche privilégié, il est possible de dégager deux logiques dominantes et constituantes d'un tel cadre de référence : les logiques *domestique* et *civique*. Sans pour autant faire l'inventaire systématique et détaillé des indices langagiers potentiellement révélateurs des affiliations du programme pédagogique, il est tout de même utile de relever certains points.

Dans un premier temps, le programme pédagogique semble s'inscrire *naturellement* dans une logique *domestique* pour juger les réalités vécues par les adolescentes. A travers ses lignes, les jeunes filles sont *qualifiées* comme de petits êtres *fragiles*, inscrites dans des situations *d'insécurité* et *d'instabilité*. Les grands êtres, incarnés par l'équipe éducative, se doivent d'être *bienveillants* envers les adolescentes prises en charge, pallier leurs multiples carences en leur offrant un cadre *sécuritaire* dans lequel elles peuvent se *grandir*, tant au niveau biologique que symbolique. Dans la grande majorité des cas, c'est la cellule familiale qui est *jugée* être à l'origine des carences de sécurité des adolescentes. Dans un tel état de pensée, il faut *rendre* aux parents la *grandeur* qu'ils méritent. En les *guidant* vers leurs devoirs et leurs responsabilités, les professionnel-le-s recherchent à les rendre dignes de confiance, dignes de leur supériorité hiérarchique *générationnelle*. Néanmoins, dans l'attente d'un tel *état de qualification* parental, l'équipe éducative s'impose comme une autorité nécessaire à la garantie du maintien de sécurité et de protection de la jeune fille. Pour cela, il est primordial de mettre en place des interdits structurants et de se porter garante de sanctions en cas de transgression du cadre. Tout comme Natacha l'a fait plus haut, il est important de s'appuyer sur les objets pour amorcer le jugement. « (...) Le recours au principe supérieur commun peut être instrumenté » (Boltanski et Thévenot, 1991, p.166), en l'occurrence en faisant référence au programme pédagogique.

Dans un deuxième temps, le programme pédagogique apparaît mobiliser aussi la logique *civique* pour répondre aux objectifs fixés. Le foyer, lieu de vie des adolescentes, se constitue en petite communauté dans laquelle on s'exerce à comprendre et partager des valeurs identiques, dans laquelle on *s'affilie* à des *principes supérieurs communs* à la collectivité. Il est question de *s'investir* en *renonçant au particulier*, en faisant preuve de solidarité, en respectant les droits et les devoirs d'une vie communautaire. Ainsi, dans l'organisation du quotidien, le respect des règles au sein de l'institution est recherché, plus généralement les règles de vie en société. Dans le monde civique, ce ne sont pas « (...) les personnes humaines qui accèdent aux états de grandeurs supérieurs, mais les personnes collectives quelles composent par leur réunion » (Boltanski et Thévenot, 1991, p.231).

Une fois les figures harmonieuses véhiculées par les logiques *domestique* et *civique* éclairées, l'institution dans laquelle évolue l'équipe éducative ne doit pas seulement être vue comme « (...) un organisme public, semi-public ou privé, avec son sigle, sa raison sociale, ses bâtiments, son personnel, son organisation, sa hiérarchie, etc. [Elle doit aussi être vue à travers] l'ensemble des intérêts sociaux et politiques qu'elle représente » (Castel, 1973 cité par Ogien, 1999, p.66). Ainsi, lorsque l'analyse se focalise sur les systèmes de qualification présents au sein de l'équipe éducative, il est pertinent de prendre en compte les impacts infléchis par les mandats légaux assignés à l'institution et les logiques dominantes sous-entendues. Sans pousser l'analyse en profondeur, en s'appuyant sur le dernier rapport d'activité de l'institution, il est possible d'interpréter les tendances exposées comme cohérentes vis-à-vis des logiques mises au jour dans le programme pédagogique. En effet, ces dernières rappellent que presque 90 pourcent des adolescentes prises en charge sont placées par le service de protection des mineurs (SPMi), mais aussi que dans 80 pourcent des cas, la fin de placement se concrétise par un retour en famille. L'institution étudiée est *objectivement* reconnue par les logiques quelle véhicule et

partage avec un des principaux services placeurs, et *matérialise* ces dernières, en *re-plaçant* à son tour les adolescentes dans leurs familles respectives. Les logiques *domestique* et *civique* s'en trouvent directement confortées et alimentées. En d'autres mots, le circuit apparaît être fermé et le système s'auto-alimente.

Apports du dessin collectif « adolescence » (c.f. annexe 7)

Moment de production du dessin collectif

Pour le groupe des trois professionnel-le-s réuni autour de la thématique de l'*adolescence*, il est difficile de trancher sur une définition commune. Néanmoins, un compromis est trouvé et les différentes facettes de l'objet se dessinent.

« Pour moi c'est du blanc et noir, tout le temps, tout le temps et pas de nuances. (...) Ha ben les interdits... ce serait qu'il n'y a pas d'interdits » (Louise : 11).

Age bête, fragilité, métamorphose physique (Natacha : 36).

Aux yeux des personnes enquêtées, l'adolescence est faite de pulsions, de manque d'interdits et de manque de nuances. L'individu *qualifié* d'adolescent est *jugé* par le monde domestique comme un *petit* être affilié à une attitude égoïste du *moi-je*. Pour lui, rien ne lui est interdit et les autres importent peu. Pour Natacha, l'adolescence est avant tout un *état* dont il est question de *sortir*. En faisant les bons choix, en s'affiliant, on a l'espoir de se *grandir*, de changer de place.

« Il n'y a pas de noir et blanc...(dans l'arc-en-ciel)... voilà... et avec un petit soleil... et avec un petit nuage quand même... ça dépend des choix que tu fais » (Natacha : 116).

« (...) A un moment donné on en sort de là... de quelque chose de vraiment difficile pour tout le monde je crois... en tout cas pour moi, dans le mot « adolescence » je ne voyais pas du tout notre institution... Je voyais l'adolescence comme je l'ai vécue, en général. Donc je voyais les perspectives effectivement, n'importe qui fait des choix en sortant de là, avec le soleil ou le nuage... (silence) » (Natacha : 109).

Moment d'évocation pour le reste de l'équipe éducative

Lorsque l'équipe éducative est à nouveau réunie en grand groupe, les professionnel-le-s n'ayant pas participé à la création du dessin collectif basé sur la thématique de l'*adolescence* indiquent ce que la production leur évoque.

« Pour moi c'est plein de petites pièces reliées ensemble, plein de petits aspects de la vie. (...) Ben les pièces du puzzle, c'est un puzzle pour moi... avec des bonnes et des moins bonnes choses. » (Gérard : 38).

« Il y a le côté un peu positif en haut et le glauque en bas. » (Kyara : 46).

« En fait, rien n'est tout blanc et noir... même quand ça paraît bien, il peut y avoir un petit nuage... » (Gérard : 56).

Le dessin a spontanément été coupé en deux, les éléments figuratifs ont été rangés en deux catégories significatives : le bien et le mal. Toutefois, pour Gérard, il est nécessaire de nuancer une telle catégorisation.

Moment d'explications de la part du groupe producteur du dessin collectif

Lorsque le groupe producteur du dessin collectif doit s'exprimer sur sa production, il souligne « les mauvais penchants » présents à l'adolescence. Le manque de nuances est une nouvelle fois relevé et l'impulsivité exprimée par un éclatement de couleurs, « c'est comme un peu un feu d'artifice ».

Quelles affiliations de la part de l'équipe ?

L'institution, de part la distribution des états de grandeurs qu'elle génère, définit *de facto* l'équipe éducative comme une entité garante de l'ajustement des adolescentes aux valeurs poursuivies. A travers l'analyse du programme pédagogique, il est possible de *comprendre* les *jugements*, soit les interdits objectifs ou moraux avancés par l'équipe éducative pour *qualifier* un acte violent, comme les négatifs d'un dispositif implicite et partagé par le groupe : la *justesse* de la situation. En d'autres mots, l'interdit de la violence sous-entend la poursuite de systèmes de valeurs où la violence est exclue, du moins sanctionnée.

Le programme pédagogique *guide* les actions des professionnel·le·s, au-delà de leurs *affiliations* distinctes, il est utile de souligner la part d'actorialité que l'équipe éducative s'octroie pour mettre en forme ses propres constructions de sens de l'objet violent. Dans tous les cas, la violence est comprise comme un élément perturbateur venant mettre en danger les figures harmonieuses de l'ordre naturel des logiques véhiculées au sein du foyer.

Un principe fondamental est potentiellement mis en danger par les attitudes physiquement violentes de Ludivine : la sécurité du groupe.

« (...) On est intervenu et on a dû faire en sorte d'éloigner [Ludivine] du reste du groupe parce que ça commençait à taper fort en fait » (Louise : 17).

« (...) Et à un moment donné on n'a plus les moyens pour contrôler les jeunes et c'est pour ça que l'on a fait appel à l'hôpital, il faut penser aussi à la protection du groupe » (Sabine : 114).

« Et puis nous on n'était pas en mesure de le faire parce qu'elle ne pouvait pas être au sein du groupe, parce qu'elle ne réveillait dans le groupe que de la violence » (Sabine).

« (...) Moi ça me semblait juste impossible pour la sécurité du groupe de la laisser au foyer » (Natacha : 127).

Le groupe des filles, la communauté du foyer, apparaît telle une entité collective à protéger. Dans le monde civique, le bien commun se traduit par la protection du groupe. En protégeant la communauté, il est possible d'échapper au chaos signifié par la division. Dans une telle logique, les attitudes physiquement violentes viennent perturber la figure harmonieuse de l'ordre naturel véhiculé. De telles attitudes viennent aussi contredire les convenances et les principes de respect et de sécurité partagés et véhiculés par l'équipe éducative.

Dans la logique domestique, les actes de violence physique féminine peuvent être vus comme des indices de *défaillance* de la part des jeunes filles qui n'ont pas effectué le sacrifice attendu par leur statut : elles n'ont pas réussi à rester à leur place. Ce déplacement conforte, aux yeux de l'équipe éducative, les filles physiquement violentes comme de *petits* êtres auxquels il faut prêter *bienveillance*.

« Elles arrivent à un âge où elles doivent trouver leur place dans la vie » (Gérard).

« (...) On doit pouvoir être la locomotive dans cette maison » (Natacha).

Tout comme il l'a été souligné dans l'enquête de LeFrançois (2002), évoquée dans la phase exploratoire de cette recherche, à l'instar des dossiers étudiés, même si les actes posés par Ludivine peuvent pour certains être qualifiés de *délinquants*, cette dernière est définie par l'équipe éducative comme *déviante* dans ses attitudes violentes. Cette déviance à traiter est avant tout *subie* par l'adolescente, émanant de son environnement et parfois d'elle-même. En effet, à plusieurs reprises (11) l'équipe éducative *juge* les adolescentes *déviantes* comme avant tout *victimes* de leurs situations.

Les filles *déviantes* sont en premier lieu *victimes* de leurs états *psychologiques*. Dans son discours, l'équipe éducative mobilise ainsi souvent (à vingt reprises) le monde de la psychiatrie pour *expliquer* les cas de violences discutés.

« Quand on utilise le mot décompensation, bien qu'on ne soit pas médecins ou infirmiers, le fait qu'on ait déjà vu certaines situations, nous montraient quelle était en détresse... » (Louise).

Le *filtre* psychiatrique s'étend dans les discours à travers la définition des actes de violence comme des épisodes de décompensation. L'aspect pulsionnel intrinsèque aux filles physiquement violentes est aussi relevé, les séjours en hôpital psychiatrique sont vus comme des moments de *validation* d'un état *pathologique* : il faut clairement venir en aide à ces filles qui sont dans un grand état de *détresse*.

Les filles *déviantes* sont aussi *victimes* de leurs différents *milieux*.

« Elles entretiennent ça à l'extérieur du foyer hein. La violence elle est aussi présente à l'extérieur (...) elles sont quand même baignées là dedans. Donc le fait de se mettre en danger à l'extérieur » (Gérard).

« Et puis il y a pas mal de filles qui ont vécu ça dans leurs familles » (Sabine).

« Ce qui est plus pulsionnel et basique... et voir que ces filles n'ont pas souvent de l'étayage autour de la famille, souvent pas de limites... je parle en termes psychanalytiques où elles sont peu développées, c'est vrai que ça prend le dessus » (Gérard).

Puis finalement *victimes* de leurs *fragilités* mais aussi de leurs propres *violences*.

« (...) On sait très bien que c'est envers elles-mêmes d'abord. (...) Se mettre en position de victimes » (Sabine).

« (...) On a déjà eu des jeunes qui venaient de la Clairière (centre de détention pour mineurs) mais pas parce qu'il y avait eu plainte... C'est parce que la jeune se met en danger à l'extérieur et que la seule manière de la protéger... » (Sabine).

Comme indiqué plus haut, la grande majorité des adolescentes retourne dans leurs familles respectives en fin de placement. Comment expliquer les cas qui dérogent à cette tendance ? Quelles conditions amènent l'équipe éducative à diriger certaines filles vers d'autres structures, pénales ou de soins ? Quelles réalités, quels actes amènent les professionnel-le-s à se positionner sur des décisions de soins ou de punition ? A quel moment la jeune fille physiquement violente n'est plus comprise par l'équipe éducative comme un être *petit* méritant *bienveillance* ? Quelle forme de

l'évidence *juge* l'auteure d'actes physiquement violents comme l'initiatrice de la déchéance de la cité ? Il apparaît que les notions de *responsabilité* et de *capacité de discernement* soient au centre de la décision. Pour certains, Ludivine doit se confronter aux limites fixées par le code pénal, pour d'autres, sa pathologie la rend irresponsable devant la loi.

« Ben je pense que ça dépend de nous... c'est-à-dire que ça dépend des acteurs qui sont face à [Ludivine] et de leur décision de porter plainte ou pas. (silence) Si personne n'avait porté plainte et si on avait continué à mettre [Ludivine] en soin parce qu'on avait continué à estimer qu'elle avait besoin de soins... elle n'aurait peut-être jamais passé par le pénal. (...) Et je crois que c'est ça.. et je pense qu'au bout d'un moment tout le monde a pris conscience... les uns et les autres ont pris conscience qu'il était important de mettre une limite... » (Natacha : 152).

« (...) Ben voilà, il y a effectivement le soin qu'on est en devoir de donner à quelqu'un qui est en souffrance, de l'assistance... et puis au-delà de ça, il y a toujours à considérer cette personne comme étant responsable d'un certain nombre de choses... à part si tu la considère comme dans l'incapacité de discernement et alors là, la question ne se pose plus, on met en place des articles de lois au niveau des soins psychiatriques » (Natacha : 117).

« Mais là [Ludivine] c'était un acte délictueux qu'elle posait, la violence, taper l'autre c'est un délit... moi je ne sais pas, mais ça me paraît assez logique d'appeler la police... avant le médical » (Gérard : 206).

« Mais c'est vrai qu'il y a cette notion d'irresponsabilité dont [Natacha] parlait tout à l'heure. C'est vrai que concernant [Ludivine], la maladie psychiatrique est vraiment dominante... » (Gérard : 159).

Les entretiens individuels

Contexte de production des discours

Contrairement à ce qui a été annoncé plus haut, la totalité des entretiens individuels n'a pas pu s'effectuer à l'écart du lieu de travail de l'équipe éducative. Murielle, Sabine et Gérard ont été rencontrés dans les murs de leur institution. Louise et Natacha, quant à elles, ont été interviewées dans les locaux de l'Université. Les entretiens ont duré entre une heure et quart et une heure quarante cinq.

Retour sur l'entretien collectif et nouvelles perspectives

Fréquence des évènements violents

Comme découvert plus tôt, une vision prédominante est ressortie de l'entretien collectif : l'expression de la violence chez les adolescentes prises en charge apparaît être surtout d'ordre psychologique. Est-ce que cette opinion collective perdure toujours dans les discours individuels des professionnel·le·s ? Oui. Toutefois, chez les personnes interviewées, la violence psychologique évoque plusieurs définitions et fait appel à différentes sensibilités.

Pour Sabine, la jeune fille est avant tout *victime* de sa propre violence. Il faut clairement lui apporter des soins.

« Heu... je pense qu'il y a tellement... c'est vrai que ce qui me revient... c'est que je pense qu'il y a beaucoup de violence envers elles-mêmes d'abord. Même dans la violence qu'elles peuvent exprimer vers les autres, je pense que c'est quand même l'expression de leur colère ou de leur rage qui sont à l'intérieur. Elles ne sont pas violentes parce qu'elles veulent faire du mal. (silence) Et comme elles font subir la violence à l'autre, je trouve que c'est beaucoup plus par le verbal que par le physique. (...) Beaucoup de filles qui sont finalement beaucoup dans cette violence psychologique... qui les amènent finalement de plus en plus à avoir des soins... parce qu'on a de plus en plus de filles qui sont hospitalisées... » (Sabine : 4).

Pour d'autres, les actes physiquement violents de Ludivine sont assimilés aux domaines du *pathologique* et du *pulsionnel* et viennent troubler l'ordre normal du quotidien.

« Aujourd'hui il y a une émergence d'une problématique, qui vient s'accumuler à d'autres problématiques chez les jeunes que l'on reçoit... C'est tout ce qui est des jeunes filles qui présentent des problèmes psy beaucoup plus lourds qu'auparavant. On a de plus en plus de jeunes qui sont passées par des unités psychiatriques. Donc on a des jeunes filles qui sont médicalisées et qui présentent des dysfonctionnements assez importants par rapport à ça. Et puis donc voilà, et puis le fait d'accueillir des jeunes comme ça, ça entraîne des événements comme ceux qui sont arrivés avec [Ludivine] » (Louise : 2).

« [Avec Ludivine] (...) on était dans quelque chose de pulsionnel, de très primaire, qui n'est pas notre pain quotidien... ce n'est pas ce que l'on a tous les jours ici. Moi quand j'entends violence, il y a des choses qui peuvent être faites plus sur le mode de la pression, plus insidieuses, sur le mode de l'intimidation... » (Gérard : 2).

« Alors c'est sûr que l'on est dans des pathologies, dans des gros trucs, maintenant c'est vrai que si tu mets dans le groupe des [Ludivine] qui arrivent déjà même amochées... on va quand même maintenant au devant de périodes difficiles où on a ... pour faire avancer la locomotive on a besoin de charbon » (Murielle : 4).

Dans un tel système de jugement, les actes physiquement violents de la jeune fille sont vus comme des cas atypiques, des exceptions confirmant la règle d'une violence exclusivement psychologique chez les adolescentes.

« Pour moi il y a vraiment une pathologie lourde, qui ne va que s'aggraver ou se définir petit à petit. Mais là ça ne relève pas de notre cadre éducatif, ce n'est pas gérable » (Gérard : 10).

« (...) En 4 ans que je suis là, je ne me souviens pas de tels passages à l'acte, de violences envers l'adulte ou envers les autres jeunes... par contre on a eu plusieurs cas de violences faites à soi-même à plusieurs reprises. Pour moi ce n'est pas représentatif, c'était vraiment à part, là on est vraiment du côté de la psychiatrie... (silence) Alors, est-ce qu'il faut s'attarder sur un cas aussi atypique, aussi extrême ?... Par contre la violence verbale on a eu... surtout dirigée envers les adultes » (Gérard : 12).

« Alors là on choisit de parler du cas, Le cas... Moi je ne pourrais pas parler d'elle autrement qu'en tant qu'éducatrice, après c'est les limites de mon rôle... Mais en tant que médecin, qu'est ce qu'elle a cette fille, au niveau diagnostique elle se situe où cette fille ? » (Natacha : 6).

En se référant à la *pulsion* et au *pathologique*, les professionnel·le·s comprennent les actes physiquement violents de Ludivine comme éloignés de la normalité de leur quotidien, amenant la jeune à s'écarter de la *conformité*. Contrôlée à l'aide d'une camisole chimique, la prise en charge de Ludivine se médicalise et questionne les limites éducatives. Ces dernières sont dépassées, le flambeau est relégué au monde psychiatrique : la jeune est qualifiée en dehors de la normalité, tantôt vue comme une *furie*, tantôt comme un animal blessé, ou encore comme une bête succombant à ses pulsions bestiales. Ses attitudes qualifiées d'irrationnelles font appel à une réalité toute autre : la folie.

« (...) Si l'on reprend [Ludivine] qui passait à l'acte physiquement... ben elle, c'était juste pulsionnel... animal.. c'est un terme qui a été évoqué tellement on n'est plus dans la conscience (silence) c'est un animal... qui d'abord va se battre et qui après est complètement apeuré, un animal blessé... (silence) » (Gérard : 80).

« Même sans la violence physique, quand elle insultait les éducateurs, dans la posture, dans les mots qu'elle choisissait c'était extrêmement violent... ça dépasse tout ce que j'ai vu ici. ... une espèce de furie qui te dis avec son regard noir des insultes d'une grossièreté où tu ne sais même pas où elle va trouver tout ça. ... déjà ça c'était vraiment à part quoi. (...) on n'est plus dans le rationnel.. on est dans la psychose.. elle y va quoi. (silence) Ce sont des gens que tu peux retrouver plus tard en psychiatrie... s'ils n'ont pas leur dose pour assommer un cheval, ils pètent un plomb... c'est ingérable... qu'est ce qui se passait dans sa tête... c'est une paranoïa, c'est très dur de se sentir agressé, d'être dans le déni... on n'est plus dans la réalité quoi... pour moi c'est vraiment une violence qui... on est dans la psychiatrie ou dans la psychopathologie quoi » (Gérard : 84).

« (...) Je trouve que lorsqu'il y a trop de folie, ça devient trop viral. Tout le monde est un peu sur ses pattes arrière. Et même pour [Ludivine] on devait lui faire sentir que c'était ça. Et c'était très désécurisant. (...) en même temps on n'a pas de lieu pour la contenir » (Murielle : 6).

« Pour moi, c'était aussi une grande violence que d'avoir pour la première fois le sentiment de donner une camisole chimique. Vraiment quoi. Ça me posait beaucoup de questions que d'avoir ce rôle là. (...) Que l'on commence à avoir le réflexe d'y penser... que pour passer une bonne soirée avec le groupe, de penser au médicament... Clairement pour elle c'était ça quoi » (Louise : 10).

« Ben pour moi ce n'est qu'un médecin qui peut la dire la différence quoi. Moi ce n'est plus mon rôle d'où le désarmement quoi, on ne savait plus quoi faire. Mais c'est un cas tellement extrême que là je demanderais à un médecin. Alors que pour d'autres qui s'auto-mutilent ou qui ne se nourrissent plus comme dans l'anorexie mentale, qui séquestrent une fille dans une chambre parce que le contexte groupale amène à un moment donné à ce qu'on pète les plombs... Peut-être que là j'aurais une réponse éducative peut-être plus claire parce que je sais quelle est la procédure à mettre en place » (Natacha : 8).

Pour Natacha, une notion supplémentaire vient se greffer à la pathologie discutée par l'équipe éducative : la *masculinisation* de la violence physique de la jeune fille. Elle se bat comme un garçon, avec force et détermination. Pour cette professionnelle, dans le domaine de la violence physique, le garçon peut exprimer sa colère et sa détermination à la bagarre d'une manière particulière (en enlevant sa veste). Toutefois, ce même acte est vu comme *bestial* et tout à fait *déplacé* chez la fille. La violence physique de Ludivine peut mettre en danger la figure harmonieuse de l'ordre naturel, aller à l'encontre des principes et des convenances véhiculés dans le foyer. Elle perturbe aussi le rang de la jeune fille, établi par les règles du savoir-vivre : *inscrites* dans son genre.

« Il n'y a même pas la possibilité de se battre d'égal à égal avec [Ludivine], ce n'est pas possible. Ouais, ouais. Mais tellement intense que toutes les autres (filles) ne peuvent que se mettre par terre et accuser les coups quoi. Et si moi je devais me battre avec elle se serait très difficile, si un flic devait la mobiliser ce serait très difficile... D'ailleurs il y a eu cette difficulté à l'hôpital... Ils sont arrivés à la piqure quoi... Le fait de se mettre à poil pour se battre, là il y a quelque chose de (...) je me désaque (...) que d'autres ne feraient jamais. C'est particulièrement un truc qui nous interpelle parce qu'on le voit pas quoi. Un mec pourrait le faire quoi. J'enlève ma veste, j'enlève mon pull et viens que je te tabasse, c'est vrai quoi un mec pourrait le faire. Une fille... attends tu ne t'arraches pas la chemise, il y tes seins qui sont là, il y a tout ton... Tu redeviens bestial... C'était une bête quoi. (silence)... C'était bestial de chez bestial... C'est pour ça que c'est assez spécifique cette fille... Moi je n'ai pas du tout l'outil psychiatrique pour. (...) On en a vu se bagarrer, mais après ce n'était pas aussi hard » (Natacha : 68).

Perspective Genre

Afin d'éclairer le régime de genre mobilisé par l'équipe éducative, il est utile de questionner la spécificité de la prise en charge féminine. Existe-t-elle seulement ? Si tel est le cas, quelles réalités sont à la base de la *qualification* du public-cible du foyer ? Quels éléments *justifient* une prise en charge genrée ? Finalement, prend-on en charge différemment les garçons et les filles ?

Au niveau de l'équipe éducative, certaines différences existent. Un homme ne travaillerait pas de la même façon avec un garçon ou une fille.

« Non, non. C'est sûr que d'être homme ou femme ce n'est pas pareil (au niveau de l'équipe éducative) si tu dois faire une fouille, tu ne peux pas (si l'on est un homme) tu ne rentres pas dans une chambre n'importe comment. Moi des fois je peux rentrer, « houns pardon » et je reviens en arrière. Si j'ai le doute de quelque chose je vais pouvoir ruser. Un homme va peut-être pouvoir moins le faire de cette manière là » (Murielle : 18).

« (...) Je pense qu'un homme qui travaille avec des garçons, il doit changer pas mal de choses s'il travaille avec des filles. Par exemple, un éducateur qui va rentrer dans une chambre de fille, c'est plus délicat qu'une femme qui rentre dans une chambre de garçon. Parce que comme c'est l'intimité de la fille... je ne sais pas si on peut le dire, elle est plus précieuse, plus délicate, plus... je ne sais pas... dans leurs vies intimes mêmes. (...) Ça doit poser plus de problèmes... ça doit être aussi possible par le fait que je sois maman et que j'ai aussi un garçon, ça ne me pose pas de problème par rapport à cette distance... alors qu'un homme, il doit mettre une distance par rapport à la fille (rires) parce que je pense aussi que les femmes parfois elles peuvent être un peu plus séductrices... et l'éducateur doit être très clair » (Sabine : 42).

« (...) C'est vrai que des filles entre elles... elles sont dans des choses de filles, de l'adolescente. Beaucoup dans la séduction, au niveau relationnel... elles sont beaucoup plus fortes dans le discours, pour embobiner, faut être un peu plus dans la négociation, les entretiens demandent un peu plus de temps. Est-ce que c'est parce que les filles sont un peu plus douées avec le langage ou quoi ? (rires)

j'ai l'impression que les garçons sont moins dans les stratégies de mensonges, de contourner pour obtenir les choses etc. ça va peut-être être plus l'affrontement frontal et après on passe à autre chose. C'est vrai que je trouve qu'avec les filles on est un peu plus dans le discours, c'est un peu plus difficile je trouve » (Gérard : 22).

Au niveau de la population adolescente prise en charge, certaines spécificités apparaissent. Les activités proposées dans les foyers non-mixtes sont différentes, et les difficultés des jeunes en relation avec leur sexe. Une plus grande mise en danger, liée à la sexualité, est attribuée à la fille. Il faut travailler avec elle son rapport au corps afin d'éviter des débordements, des violences faites à elle-même.

« (...) Après, il y a certainement des spécificités... moi je trouve qu'il y a des différences, effectivement, ne serait-ce que par rapport à la position, j'ai envie de dire des jeunes femmes en devenir... à un moment de l'adolescence on se questionne sur la sexualité, sur les rapports amoureux, etc. Il y a une mise en danger qui est forcément plus importante. (...) Alors là on en revient à la violence faite à elles-mêmes, à leur corps » (Gérard : 14).

« (...) Je sais par exemple que la prise en charge de notre foyer comparée à une autre uniquement masculine... Il y a effectivement beaucoup plus de sport dans une prise en charge mec.... L'exutoire, le fait de se décharger de ses tensions se fait par là » (Natacha : 32).

« Je pense que ce qu'on travaille plus avec les filles et qu'on a moins à travailler avec les garçons, c'est tout le rapport au corps... Par rapport à l'image qu'elles se font d'elles-mêmes, ça commence par ça quoi.. Le respect qu'elles ont d'elles-mêmes, et puis ensuite on voit tous ces débordements qu'elles ont envers leur corps, envers les garçons. Souvent on voit à quel point elles estiment peu leurs corps... Donc je pense que ça c'est peut-être plus spécifique par rapport à la prise en charge » (Louise : 14).

« Peut-être que je me dis qu'avec des garçons on se ferait moins de soucis qu'avec les filles quand ils rentrent plus tard... dans la protection, de savoir s'ils sortent avec une fille, on n'aura peut-être pas les mêmes a-priori, les mêmes pensées... tu te protèges ? Oui, peut-être que l'on parlera aussi de protection, mais dans d'autres termes... d'une autre façon... parce qu'on ne va pas craindre une grossesse (rires) des choses comme ça je pense » (Sabine : 50).

Néanmoins, une série de questions perdure : à quels besoins un foyer spécifiquement féminin peut-il répondre ? Le rapport au corps ne peut-il pas être travaillé dans des foyers mixtes ? Pourquoi existe-t-il finalement des foyers mixtes et non-mixtes ?

Pour certaines personnes enquêtées, tout comme vu dans les entretiens exploratoires, l'architecture des bâtiments *explique* la non-mixité.

« (...) Ben en même temps quand tu vois les lieux, c'est difficile d'adapter les lieux pour accueillir des garçons et des filles. Quand tu vois les lieux communs, les douches, les chambres, quand ça te demandes d'être en peignoir... bon tu rajoute encore un bout, une sorte d'excitation quelles ont déjà pour certaines... les histoires avec les gars dans les parcs. C'est sûr que tu ne vas pas tout empêcher mais tu vas créer une émulsion supérieure » (Murielle : 20).

« Et puis il y a aussi une question d'architecture. Si l'on accueillait des garçons, il faudrait deux étages différents. (...) Je pense... Je suis entrain de me rappeler dans le foyer mixte où j'ai bossé, mais c'était assez mélangé en fait, ce n'était pas les filles et les garçons d'un côté. Mais.... je ne me souviens plus comment étaient disposés les toilettes et les douches en fait... Il faut qu'ils soient séparés... Je ne sais pas... La maison comme elle est faite aussi » (Louise : 28).

« Oui, parce que la maison est une maison conçue pour les filles... je ne sais pas si le projet pédagogique... effectivement tu as raison... je ne sais pas si le projet pédagogique est seulement conçu pour les filles... (silence) Ecoutes... c'est une question que je ne m'étais pas posée (rires) » (Sabine : 48).

« Ça ne s'est jamais fait parce que... On parle d'infrastructure avec cet étage où les chambres sont tournantes et il y a les lieux communs, douches et toilettes au milieu. Il n'y a pas tellement de séparations » (Natacha : 36).

Dans un deuxième temps, un argument supplémentaire vient appuyer la non-mixité de la population choisie par les professionnel·le·s : une grande majorité de jeunes filles a été en proie à des abus sexuels. La non-mixité sert la mise en place d'un cadre sécurisant dans leur quotidien, une certaine manière de les protéger du masculin.

« Il y a aussi les histoires des jeunes... Une jeune fille qui aura été victime d'une tournante... Il y a aussi des fois les parents, ce n'est déjà pas facile pour les parents d'accepter que leurs filles soient placées, mais du coup, de présenter aux parents un foyer exclusivement pour filles, ça peut aussi être un plus. (...) Et puis il y a aussi, comme j'ai dit, la fille a besoin de se sentir en sécurité, et c'est une sécurité supplémentaire que ce soit que des filles » (Louise : 16).

« Ben je pense qu'il y a ce souci d'amener un cadre sécurisant pour les filles. Et ça pour certaines ça peut passer par la non-mixité. (silence) Par rapport à des abus et des choses comme ça. Après je ne sais pas, si on nous disait que le foyer devenait mixte, ça ne nous empêcherait pas de travailler. (grand silence) » (Gérard : 34).

« (...) On s'est rendu compte que les filles elles ont été pratiquement toutes en proie à des abuseurs, à de l'inceste, à des choses pas terribles au niveau des abus... Et puis que l'on se voulait plus comme un lieu protecteur par rapport à leurs problématiques dans la prise en charge elle-même, qu'un lieu ouvert au masculin » (Natacha : 36).

Comme écrit à plusieurs reprises dans ce travail, aux yeux de l'équipe éducative, la violence chez les filles s'exprime surtout de manière psychologique. Quels impacts cette vision collective, reprise dans certains *jugements individuels* des professionnel·le·s, peut-elle bien avoir sur la prise en charge des adolescentes ? Mènerait-elle l'équipe éducative à mettre en place des pratiques de gestion spécifiques de la violence chez les filles ?

Pour certains, la spécificité de la prise en charge de la violence chez les filles n'existe pas. La violence est une potentialité pour tout un chacun, dénuée de sexe, et demande une réponse identique face à un garçon ou une fille.

« Je ne pense pas. On peut être amené à intervenir physiquement ou non. On peut être amené à solliciter la brigade des mineurs de la même façon. Dans le fonctionnement, je ne vois pas ce que je ferais de tellement différent avec les garçons » (Gérard : 36).

« Ben moi je n'ai pas l'impression... parce que si l'on doit tout à coup... si l'on doit se jeter dedans pour les séparer (lors d'une bagarre) je ne vois pas la différence... je vais me prendre un marron, je vais perdre une dent... je vais essayer quand même d'aller au front en faisant attention, mais c'est vrai que si tu dois sauter dans le tas tu sautes dans le tas... » (Murielle : 36).

Pour d'autres, la violence ne s'exprime vraiment pas de la même manière chez les filles et les garçons, et demande bien des réponses différenciées. Les garçons sont plus directs dans leurs actes (physiquement) violents, les filles plus habiles, plus têtues et plus machiavéliques dans leurs plans.

« Alors effectivement il y a aussi de la violence, alors par moments qui va être plus impulsive. Un jeune (garçon) qui va casser un carreau en donnant un coup de poing, ils vont se battre entre eux » (Gérard : 14).

« Sans jamais avoir travaillé avec des garçons, je peux imaginer que la violence chez les filles, si c'est une violence physique par exemple, je pense que.... pour les éducateurs, ce n'est pas toujours évident. Parce que chez un garçon, je peux m'imaginer qu'un éducateur peut le prendre d'une manière beaucoup plus brusque... alors que chez les filles un éducateur doit y aller toujours de manière un peu plus... (...) Je ne sais pas, j'ai l'impression que les filles sont plus habiles, tordues, à jouer des jeux pas possibles, faire beaucoup de cinéma, tu ne sais pas si c'est du lard ou du cochon... (rires) elles sont très habiles là dedans. Elles sont tout le temps entrain de se chicaner par derrière, entrain de se faire des trucs entre elles. Alors que les garçons j'ai l'impression que ce n'est pas ça. Soit je te donne un bon coup et après c'est fini... une violence beaucoup plus nette je dirais (rires) plus physique. Et puis en même temps c'est plus net parce que le truc il est là et pas toutes ces choses par derrière, un peu tordues...qui prennent beaucoup d'énergie.... Il y a des dynamiques de groupe qui se mettent en place qui sont incroyables.... Des jalousies...chercher des boucs émissaires... elles sont spécialistes pour ça » (Sabine : 56).

« (...) On dit toujours la violence chez les filles est moins flagrante... Moi je ne pense pas, je pense que c'est tout aussi flagrant chez les filles... C'est beaucoup plus vicieux, c'est plus sous-jacent, ça dure plus longtemps. Un mec ça affronte peut-être plus directement... Quand ça se bat, ça se bat et ensuite on passe à autre chose » (Natacha : 34).

« Moi je pense... Parce que les filles violentes qu'on a, vu que c'est très lié à un état psychologique, enfin une problématique psy... Je pense que nous on n'est pas formés à ce niveau là. (...) C'est que la violence psychologique est beaucoup plus soutenue chez les filles. Elles sont plus... J'ai l'impression que chez les garçons ça explose beaucoup plus vite... Un garçon ça ne va pas boudier pendant une semaine, faire la gueule, essayer de monter tout le groupe contre la fille avant que ça sorte. Chez le garçon, un truc ne plaît pas, ça sort, ça peut sortir peut-être plus violemment mais ça passe. Tandis que les filles qui sont dans une dynamique uniquement féminine, ça va commencer par des choses qu'elles vont se dire par derrière le dos, elles vont monter tout le reste du groupe contre une autre, c'est à ce niveau là que c'est plus... » (Louise : 30).

Systèmes de qualification

Etat de petit et déchéance de la cité

En éclairant à nouveau les deux cas de violence physique de Ludivine, il est possible de remarquer que suite à son deuxième passage à l'acte, elle n'est pas revenue au foyer. Quelles attitudes l'équipe éducative n'est plus prête à accepter ? Quels principes la jeune a-t-elle mis en danger à travers ses actes physiquement violents ? Pourquoi les réponses éducatives ont été différentes dans le cadre du deuxième épisode de violence ?

Pour certain·e·s professionnel·le·s, la déchéance de la cité est en cours. Les limites des moyens éducatifs sont dépassées, le groupe des filles mis en trop grand danger.

« Elle avait posé un acte et il y avait vraiment quelque chose de pathologique et il devait y avoir une fin » (Gérard : 42).

« Alors là, nous on se disait « mon dieu, j'espère qu'elle ne reviendra pas ». Par rapport à toute la violence que tout le monde subissait, elle la première » (Natacha : 18).

« (...) On était quand même face à une jeune dont on ne pouvait pas canaliser la violence... Ça il faut quand même qu'on le dise. Sa violence physique n'était pas gérable. On a bien vu, on n'a pas pu empêcher les deux cas de violences... On n'a pas pu être suffisamment contenant pour éviter la décompensation » (Louise : 34).

« (...) Pour nous la première fois on pensait déjà qu'elle ne reviendrait pas... et puis elle est quand même revenue. On avait tous vécu des choses difficiles avec elle à tour de rôle en se disant...

attention, la distance n'y est plus. Je me suis dit que là on allait au casse-pipe... à un certain moment tu dois reconnaître, tu dois protéger et puis tu ne peux pas non plus faire brûler toute la maison » (Murielle : 54).

« (...) A ce moment là, le groupe prenait beaucoup plus d'importance que la jeune quoi. Le collectif primait sur l'individuel... on ne pouvait pas continuer à faire que le groupe subisse ce genre de choses... donc ma foi, c'était malheureux mais elle ne pouvait pas continuer comme ça, ça allait trop loin » (Sabine : 28).

Mode d'expression du jugement

Comme découvert dans l'entretien collectif, *l'évaluation* des deux situations de violence physique de Ludivine n'a pas amené les professionnel-le-s à formuler exactement les mêmes réponses éducatives. Dans le cas du deuxième épisode de violence (dispute et bagarre autour du thème des garçons), Natacha a directement fait appel à la police et nullement à l'ambulance.

Pour Louise, n'importe quel-le autre professionnel-le aurait pris la même décision.

« (...) L'on s'était dit au retour de [Ludivine] que si elle dépassait les limites on appelait directement la police, etc. Et puis plusieurs fois il y a eu ces états très limites, est-ce qu'on appelle ou pas? Là en l'occurrence [Natacha] a pris cette option parce qu'il ne devait pas y avoir d'autres alternatives » (Louise : 48).

Toutefois, quand je questionne Natacha à ce sujet, il s'avère que ce sont plutôt des raisons personnelles qui ont guidé son action et non les raisons de *cadre* et de *responsabilité* discutées dans l'entretien collectif. La protection de soi et du groupe ont indiscutablement primé dans la décision. A ce moment-là, il faut *protéger* et non *soigner*.

« Ouais, ouais, tout à fait... là tu me... (silence) je ne sais pas... C'était très clair dans ma tête... Police et ensuite on avise... Écoute franchement, comment le rationaliser ça? (rires) J'en sais rien quoi... Écoute pour moi la police, la police met le cadre et protège... Et je pense que la police devait me protéger. (...) Ouais parce que je pense que j'étais complètement perdue et complètement impuissante (silence) j'avais une réelle trouille... Et si j'étais chez moi (en dehors du contexte institutionnel) je me dis que j'appellerais les flics quoi. J'ai une relation aux policiers qui est plutôt de l'ordre de la protection que de la répression » (Natacha : 20).

« (...) Alors que [Ludivine] c'est du soin, alors évidemment qu'il faudrait tout de suite une ambulance... Mais je pense que je n'ai pas pensé à elle là... J'ai pensé à tout le monde... Je me suis dit que si on n'était pas tous protégés, ça allait être grave quoi... Le groupe.. Moi.. je ne me suis pas sentie professionnelle sur le moment tu vois? Il y a une jeune qui m'a dit qu'effectivement c'était elle qui avait foncé dans le tas pour séparer le truc... Et moi je ne pourrais pas te dire ce que j'ai fait » (Natacha : 24).

Selon une recherche menée par l'OMS sur les représentations véhiculées sur la maladie mentale dans la population générale, « (...) la représentation du « fou » et encore plus celle du « malade mental » sont porteuses de stigmates dus à la dangerosité potentielle attribuée, hors et dans la famille » (Sicot, 2006, p.212). Ainsi, une majorité de personnes déclarent dans la recherche que le *malade mental* n'est pas responsable de son état et de ses actes et qu'il faut par conséquent le soigner...malgré lui. Comment l'équipe éducative se situe-t-elle vis-à-vis de cette vision ? Faut-il *soigner* ou *punir* Ludivine pour ses actes de violences physiques répétés ? Quels modes d'expression du jugement les professionnels ont-ils favorisés ? Quelles actions peuvent finalement rendre justice à l'ordre établi ?

Pour certains auteurs, (Languin et al., 2004) les représentations sociales de la justice pénale peuvent se décliner selon trois philosophies distinctes.

Dans la philosophie *prospectiviste*, la peine *juste* est celle qui produit des conséquences heureuses. Ainsi, elle doit se donner comme objectif de se tourner pleinement « (...) vers l'amendement du condamné par le soin, l'incitation à une réflexion personnelle, la préparation au retour dans le corps social » (p. 164). Dans une telle logique, il s'agit d'un « punir pour » qui vise prioritairement la normalisation et la réinsertion de la personne délinquante. En individualisant la peine par le traitement et le soin, il est recherché de restaurer la cohésion sociale. La personne criminelle est vue comme vulnérable et il faut lui venir en aide avant tout. A travers la philosophie du prospectivisme, la personne délinquante est vue comme tributaire, « (...) victime, de son parcours de vie, que ce soit pour cause familiale perturbée, de relations abîmées ou d'exclusion économique et sociale » (p. 165). Une société *communautaire* est recherchée en permettant à chacun de retrouver sa *juste* place.

Dans la philosophie *contractualiste*, la peine doit être mise en correspondance avec la responsabilité individuelle de la personne délinquante. A travers une telle logique, « (...) le dommage causé à la victime comme le trouble causé à la société méritent réparation. (...) Ce choix traduit une conception univoque de la peine comme réponse à une infraction, dont on n'attend pas qu'elle puisse servir à opérer une transformation des individus » (Languin et al., p.166). La peine *juste* est celle qui rétablit les liens contractuels entre l'individu délinquant et la société, en passant par la *juste* punition de celui qui les a préalablement rompus. Il est *juste* de respecter le cadre précis des règles prévues.

Dans la philosophie *ostraciste*, l'objectif poursuivi par la peine est « (...) l'exclusion, c'est-à-dire le rejet à la marge, la relégation, de ceux que la société n'a pu ni su éduquer, soigner, ou intégrer » (Languin et al., p. 169). Le « punir dur » est de mise et l'enfermement est la peine de référence. La personne délinquante représente clairement l'autre, l'étranger ou encore le malade mentale qu'il faut exclure. La *justice* ne peut être confiée aux structures de jugements actuelles, et devrait être garantie par des autorités morales extérieures voir par les victimes elles-mêmes.

Les réponses données aux violences physiques de Ludivine sous-entendent la mobilisation de différentes logiques chez l'équipe éducative.

Pour certaines professionnelles, il faut *juger* l'expression de la violence physique à travers sa dimension *délinquante*. L'objectif n'est pas de *soigner* mais plutôt de *punir*. La jeune fille doit apprendre à respecter les réalités de la loi. Néanmoins, une nouvelle fois, la notion de responsabilité est avancée, la pathologie de Ludivine questionnée. Est-elle seulement capable de comprendre *la punition* ?

« Ben c'est à dire que suite au premier événement, ce qui ressort c'est que le côté pathologique a pris le dessus sur la loi basique qui fait que l'on ne fait pas de mal à autrui. Donc c'est claire que l'on avait peut-être tous à l'esprit que [Ludivine] avait aussi à faire un bout de chemin par rapport à la loi. Même si par moments ses actes dépassent.... Mais il y avait la loi. (...) Et puis je crois aussi que le parcours

de [Ludivine] nous a amené à avoir envie qu'elle entende ce message plutôt qu'un autre » (Louise : 46).

« C'est pour ça que je dis, quand ça va trop loin, je ne suis pas sûre que les choses aient vraiment été comprises pour elle. Est-ce qu'elle est vraiment capable de comprendre je ne sais pas non plus » (Murielle : 10).

« (...) Il faut mettre des limites mais ce n'est pas évident... on se donne quels moyens ? Soit par des actes punis par la loi, soit par des médicaments pour la calmer. Mais c'est très difficile parce qu'elle ne se laisse pas non plus apprivoiser. Elle avait aussi une compréhension... elle ne comprenait pas toujours les choses, les nuances des choses... elle est arrivée très peu à élaborer cette fille » (Sabine : 32).

« Après tu te demandes si une sanction pénale ou une plainte ?... Après tu n'es pas persuadé que la sanction pénale soit efficiente parce que c'est vraiment dans l'ordre du soin pour elle... Après il y avait cette question de la capacité de discernement ou pas. On en avait parlé (dans l'entretien collectif) dans quelle mesure [Ludivine] peut trouver un sens... ou alors son état pathologique est tellement avancé qu'il faudrait.... Alors là on se demandait s'il n'existait pas une unité qui ne soit pas le Salève (unité psychiatrique pour adolescent-e-s) » (Natacha : 8).

Pour Sabine, au-delà de sa capacité de discernement, il est surtout important de prendre en compte la *détresse* de la jeune fille. Ses difficultés psychologiques doivent l'amener à recevoir des soins avant tout.

« (...) Quand on a vu la détresse de [Ludivine], on s'est dit que c'était nécessaire qu'elle reçoive aussi des soins. L'histoire était différente aussi. Il n'y avait que les coups la deuxième fois, pour nous... (dans le cadre du premier épisode de violence) on avait aussi vu la détresse, comme elle criait ... on pensait qu'elle pouvait décompenser cette fille.. parce qu'elle était déjà allée à Belle-Idée. Donc c'est ça qui nous a fait aussi penser qu'il fallait qu'elle puisse avoir des soins, un médecin qui puisse la voir. Parce qu'elle pleurait, la deuxième fois elle n'était que dans l'attaque (rires). Là elle pleurait et elle était dans un petit coin. On s'était dit que c'était important qu'elle puisse recevoir des soins » (Sabine : 34).

Fortement affiliée au monde domestique, Sabine évoque à plusieurs reprises la *bienveillance* qu'elle se doit d'apporter à la jeune Ludivine, cet être *petit*, enfant à protéger à tout prix. Ainsi, dans ses réponses éducatives, il n'est pas tout de suite question de *punir* la jeune fille violente mais plutôt de la *soigner*. La professionnelle s'attache à mettre en avant la souffrance vécue par Ludivine, et exprimée par ses actes physiquement violents. Pour cela, elle fait appel au répertoire de sujet familial, appel à sa sensibilité de mère. Selon les principes et les usages en cours dans la logique domestique, Sabine s'investit explicitement par devoir maternel envers la jeune fille. Sa propre douleur physique (morsure au bras) est rendue secondaire à ses yeux, à la vue de la détresse vécue par Ludivine.

« (...) Quand il y a eu ce grand éclat (premier épisode de violence physique) après c'était une toute petite enfant qui pleurait, qui gémissait... qui pleurait et qui disait, « maman, maman »... c'était du fond de ses tripes. Elle s'était mise en boule dans un coin, je n'avais qu'une envie c'était de la prendre dans mes bras, et la protéger » (Sabine : 12).

« (...) J'avais accompagné la jeune dans l'ambulance. Je ne voulais pas la laisser seule.... Je ne sais pas, je sentais que je devais l'accompagner. J'aurais pu, c'est vrai, être en colère, j'aurais pu la laisser seule et aller à l'hôpital (pour se faire soigner la blessure portée à son bras). (...) Ce que je n'ai pas voulu faire, c'est porter plainte. (...) Mais après je l'aurais fait peut-être pour elle, pour lui redonner ce cadre de règles, de limites, de lois... mais sur le moment c'était difficile. (...) C'est comme si d'une certaine manière, la douleur que j'avais au bras ce n'était rien de comparable par rapport à ce qu'elle était entrain de vivre à ce moment là. C'était quelque chose de cette nature là quoi » (Sabine : 22).

« Et puis là la violence physique elle a été moindre. Parce que c'est moi qui l'ai reçue. Elle n'a pas pu atteindre les filles. J'avais dû la maintenir très fort, comme un petit chien enragé, vraiment (rires) » (Sabine : 34).

Lecture d'extraits de cas de violence

Lorsque les extraits de cas de violence sexués sont soumis aux deux sous-groupes de professionnel·le·s, des parallèles sont rapidement tracées avec leur quotidien institutionnel, autant avec l'extrait de *Bob* qu'avec celui de *Juliette*.

« Alors ça me fait tout de suite penser à un jeune de 14 ans (cas rencontré dans un ancien poste professionnel), pareil avec une mère... » (Gérard : 54).

« Alors ça pourrait être un bout d'anamnèse que l'on pourrait avoir... » (Louise : 52).

« Alors ça c'est la monnaie courante ici... (grand rire) Ecoutes c'est la plupart des jeunes que l'on reçoit... » (Sabine : 60).

« C'est exactement ce qu'on vit ici, on a ce genre de clientèle » (Murielle : 62).

Systèmes de qualification

Une tendance se dégage de la lecture des extraits de violence sexués : dans les deux cas, l'équipe éducative mobilise fortement la logique domestique pour *juger* la situation. L'ordre établi est souligné, la place des *grands* êtres mise à jour. Dans la cité domestique, « la personne individuelle est un maillon dans la « grande chaîne des êtres » et chacun se trouve pris entre un supérieur dont il reçoit (...) une puissance d'accès à la grandeur, et des inférieurs qu'il englobe et qu'il incarne » (Boltanski et Thévenot, 1991, p.116). Les grands êtres sont incarnés, entre autres, par la figure parentale. Les parents, par leur *état de grandeur*, servent de repère et guident les actions des enfants. Pour cela, ils se doivent de maintenir un cadre cohérent pour permettre aux *petits* êtres de poursuivre le principe supérieur commun engendré depuis la tradition.

Pour les professionnel·le·s rencontré·e·s, afin que la figure harmonieuse de l'ordre naturel soit maintenue, l'ordre établi sauvegardé, il est important de rétablir le répertoire des sujets, re-mettre les parents et les enfants à leurs *justes* places. Dans un tel travail de remaniement d'ordre, pas de négociations de places possibles : chaque rôle a sa place, et doit indiscutablement s'y tenir. *L'évaluation* des deux situations de violence sexuée amène les personnes interviewées à *juger* les individus comme *dérangés*. Pour rétablir l'ordre, la hiérarchie générationnelle doit être respectée, les parents doivent incarner le rôle de *grands êtres* et les enfants doivent s'y soumettre.

« Et là dans l'intervention il va falloir être très humble. Faire preuve d'une grande leçon d'humilité pour ne pas disqualifier les parents, pour qu'ils reprennent leurs rôles de parents. Mais ça va être très difficile de reprendre là. On ne va pas être mieux qu'eux... il faut leur redonner et les gratifier. Tout recommencer et être très basique. On ne va pas réinventer la poudre et puis en même temps il va falloir reprendre pleins de petites choses... il faut vraiment remettre tout ça aux mains des parents » (Murielle : 62).

(...) En rappelant à cette jeune que l'on va travailler avec cette maman... On ne va pas aller contre cette maman, au contraire on va la solliciter pour toutes les décisions que l'on va prendre par rapport à elle... De ne pas zapper la maman... L'importance de travailler avec les parents c'est de les garder

dans la course ou bien de les ramener dans la course pour certains. (...) Il faut juste que les parents soient reconnus comme parents par leurs enfants et puis que les parents reprennent... » (Louise : 52).

Aux yeux des professionnel-le-s, les violences perpétrées par les jeunes filles sont dues avant tout à un ordre défaillant, un cadre inexistant.

« (...) Problèmes de limites, de règles. Fusion avec la mère, confusion des places et des rôles de chacun » (Gérard : 54).

(...) Ça force à l'irrespect de l'autre quand il ne te donne pas le cadre. T'es tellement rien que je te tabasse la tronche » (Natacha : 80).

« Elle n'a plus aucune crédibilité à ses yeux cette maman quoi. A quoi elle me sert ma mère? » (Natacha : 88).

« (...) C'est des jeunes... leurs parents restent leurs référents principaux. Le modèle principal quoi. Si les parents ne collaborent pas, les filles après peuvent s'engouffrer dans n'importe quelle brèche » (Gérard : 70).

Afin de rétablir un ordre *juste* dans la logique domestique, l'intégralité des personnes enquêtées fait appel à la figure d'un grand être, une figure patriarcale : le père.

Dans un premier temps, son absence est rapidement questionnée.

« (...) Ca me fait tout de suite me demander où est le père ? » (Gérard : 54).

« Je dirais simplement que ça doit être une maman seule... Elle ne doit pas avoir un appui masculin, que ce soit un père ou un beau père... Ou alors un beau père qui ne doit pas être présent, elle doit être seule cette maman » (Natacha : 76).

« (...) Et puis souvent, enfin tout le temps c'est la mère, parce que le père (rires) ne se voit pas beaucoup » (Sabine : 60).

« Ensuite, il n'y a pas de papa, donc la question ce serait aussi le papa... D'élargir le réseau, s'il n'y a pas papa, est-ce qu'il y a d'autres personnes dans ce réseau familial sur lequel la maman peut s'appuyer? » (Louise : 52).

Dans un deuxième temps, sa place est *qualifiée*, son rôle reconnu. Le père est vu comme l'élément cadrant, l'autorité compétente pour édicter et représenter la loi. Maillon supérieur de la chaîne hiérarchique, on lui doit respect et allégeance. C'est l'absence d'un tel autrui significatif, d'une telle figure d'autorité qui engendrerait les violences exposées dans les extraits.

« (...) Cette relation de haine et d'amour entre le garçon et la mère... et ce manque de tiers séparateur... » (Gérard : 56).

« Si le père est là, il est utile de le faire exister, de le faire revenir dans la course lui aussi... Dans la mesure du possible... C'est aussi ce que nous on pense être bien et constructif et contenant pour la jeune » (Louise : 64).

« Par rapport à la violence... moi ce que je pourrais dire c'est qu'effectivement... ce manque de la loi, représentée par le père. Extrêmement important. Elle la cherche sans la trouver. Donc elle s'en prend à tout le monde... ce manque de cadre et la représentation de la loi qui en principe... est importante dans l'image du père, qui édikte la loi, qui est le pilier. (...) Dans l'histoire elle-même, ce qui me frappe

encore une fois, c'est le manque de la loi, le manque du père. La recherche d'une loi plus haute placée parce que le père n'existe pas. (silence). C'est une violence... on parle beaucoup de violences que les jeunes font maintenant, mais c'est nous adultes qui avons fait ce qu'elle est aujourd'hui. Qu'on laisse la famille, le père absent, beaucoup. Beaucoup de pères absents. Et je pense que c'est aussi une forme de violence pour ces jeunes » (Sabine : 64).

Mise en relation des deux extraits

Comme exposé plus haut, les professionnel·le·s mobilisé·e·s s'inscrivent fortement dans la logique *domestique* pour *juger* les situations décrites dans les extraits. Le répertoire des sujets est clair, la formule d'investissement annoncée. Mais qu'en est-il des genres des individus ? Dans un tel modèle de cité, comme je l'ai déjà relevé, les hommes et les femmes sont différemment ordrés. La supériorité hiérarchique des premiers s'étend sur la petitesse des deuxièmes. A travers un tel système d'ordre, comment se qualifient les petits êtres entre eux ? Tout comme à l'âge adulte, est-ce que les individus se distinguent selon leur genre ? L'enfant, *petit être* par excellence, est-il lui aussi *qualifié* selon son genre ? Lorsque les discours des professionnel·le·s sont comparés, une seule différence notable peut être attribuée aux genres.

Dans le cas de **Bob**, les personnes interviewées nomment facilement les violences physiques perpétrées par le garçon.

« (...) Comment se détacher de cette maman qui est certainement trop dans la fusion, dans le collage, comment se détacher de cette maman si ce n'est dans les actes de violence ? (...) Donc là c'est un truc effectivement où ils vont se bouffer. Il va peut-être égorger sa mère un jour. Il sera dans la délinquance.. bon là l'école c'est déjà râpé... » (Gérard : 56).

« (...) Et alors les coups dans ce cas là... Mon dieu, c'est quelque chose de terrible mais aussi au niveau de cet adolescent de 14ans.... Donc il n'y a pas de cadre. Il n'y a pas eu de cadre déjà à mon avis pour tout ce qui est de l'ordre de l'expression verbale et psychologique. Donc évidemment que s'il en arrive à la taper... » (Natacha : 82).

« (...) On parle beaucoup de la maltraitance des parents vis à vis des enfants mais pour moi on ne parle pas souvent de la maltraitance des enfants vis à vis des parents. (...) L'enfant est tout autant capable de maltraitance envers ses parents que l'inverse quoi » (Natacha : 88).

Dans le cas de **Juliette**, les professionnel·le·s sollicité·e·s s'intéressent avant tout à la défaillance relationnelle « mère-fille ». La violence physique n'est entrevue que plus tard, et parfois ne semble même pas exister.

« Ben disons que c'est vrai que les ¾ de jeunes que l'on reçoit c'est problèmes à l'école, problèmes relationnels... souvent mère-fille » (Gérard : 62).

« Quand je lis ça, je me dis que c'est une situation d'une femme qui est toute seule, qui a une fille qui cherche les limites et que sa maman est dépassée complètement. Et puis qu'il n'y a pas d'homme là, il n'y a pas d'image paternelle... et puis qu'elle dépasse les limites et qu'il y a une maman qui doit faire tout son possible et puis quand même temps une maman qui est ignorée par sa fille... » (Sabine : 62).

« (...) C'est de voir qu'il y a un souci de communication, de relation avec cette maman de manière plus respectueuse, en rappelant les outils que nous on a... (...) Et ensuite d'aborder maman et fille, cette relation là, et de voir ce que nous on peut proposer pour faire un bout de chemin et un bout de travail ensemble. (silence) » (Louise : 52).

« Mais on a peu de situations où la jeune arrive déjà avec un passé de violence... Il y a eu [Ludivine]. Mais on n'a pas dans les filles actuelles une fille qui arrive clairement... Dans l'anamnèse ce n'est pas clairement écrit qu'elles donnent des coups, des choses physiques comme ça. (grand silence) Dans les anamnèses il y a souvent l'école, il y a des fois le rapport aux garçons, il y a au niveau du non respect des règles, les fugues... des jeunes qui sont violents avec leurs parents... de mémoire il n'y en a pas. (...) Les violences que les jeunes ont envers leurs parents c'est des fugues, des mises en danger comme violence... Elles ont des comportements à risque... Par provocation ou par je ne sais pas... Ça peut être absentéisme, ça peut être consommation, ça peut être non respect des limites, voilà quoi. C'est beaucoup ce type de mise en danger là qu'on a en ce moment... Ça peut aller loin, certaines filles faisaient venir des garçons chez elles » (Louise : 56).

Néanmoins, en s'intéressant à l'extrait de Bob, Murielle fait exception à la règle.

« (...) En même temps je vois tout à fait des filles de chez nous avec ça » (Murielle : 62).

Au-delà de la précédente différence notable, une forte constante ressort dans les discours : dans les deux cas, les jeunes gens sont jugés comme de *petits* êtres, victimes du système éducatif, victimes de leurs familles avant tout.

« (...) A mon avis, ce qui est terrible c'est plus une angoisse telle... de l'adolescent, qui a été enfant, j'entends à 14 ans c'est long dans une vie pour un enfant qui n'a jamais eu de cadre. Je ne blâme pas la famille là mais je dis que pour un enfant c'est terrible parce qu'il est juste sans repères... Il ne sait plus comment réagir, il n'est pas seulement bourreau en l'occurrence là... » (Natacha : 82).

« (...) Il faudrait alors qu'un juge se positionne, retrait de garde... le jeune est en danger et puis voilà... » (Gérard : 64).

Quelles évolutions, quelles constances dans les discours ?

Dans cette recherche, la combinaison de deux méthodes d'entretiens a été utilisée pour capter l'objet violent à travers ses différentes facettes. Comme écrit à plusieurs reprises, le rapport à la parole est socialement construit. Pour le déconstruire, j'ai abordé les personnes enquêtées à travers deux moments distincts : un moment collectif et un moment individuel. Cette méthodologie a-t-elle pour autant permis aux acteur·trice·s de s'exprimer ? Pour le découvrir, il faut comparer les discours collectifs et individuels : plus particulièrement m'intéresser aux constances et aux évolutions de pensées présentes dans les discours des personnes interviewées.

Quelques constances

Les principales constantes dans les discours des professionnel·le·s concernent avant tout le type de violence présent chez la population féminine prise en charge. Collectivement ou individuellement, les personnes interrogées *définissent* l'expression de la violence féminine comme majoritairement psychologique. Elles parlent, entre autres, de violence contre soi, ou encore de pression psychologique contre autrui. La violence physique, quant à elle, semble être faiblement représentée. Néanmoins, aux yeux de l'équipe éducative, tout en ayant plusieurs origines, la violence, qu'elle qu'en soit sa forme, amène à la même finalité : la jeune fille qui l'exprime en est *victime* avant tout. Pour chaque professionnel·le, les problèmes psychologiques des jeunes filles mettent en avant les limites de la prise en charge, il n'est pas certain que les outils éducatifs proposés soient réellement adaptés à certaines réalités violentes.

Les systèmes de qualification mobilisés par l'ensemble des personnes rencontrées sont identiques dans les deux types d'entretiens : les logiques *civique* et *domestique* sont fortement sollicitées. L'importance du groupe et de sa sauvegarde sont révélées en traversant le modèle de cité *civique*, tandis que la *petite place* des filles est éclairée à travers leur qualification de *victimes*, d'êtres *fragiles* et en *détresse* dans le modèle de cité *domestique*. Dans ce dernier système de pensée, l'équipe éducative incarne une *grande place* afin de pallier l'absence ou la *défaillance* des parents. Ces derniers autrui·s significatifs doivent à nouveau se montrer dignes de leur supériorité hiérarchique générationnelle, garantir une nouvelle fois la protection de leur enfant.

Quelques évolutions

C'est d'abord dans les discours de Natacha et de Gérard qu'il est possible de pointer des évolutions de pensées. Dans le cadre des entretiens individuels, ces deux professionnels évoquent un nouvel aspect pour appréhender la violence : l'impact de la prise en charge. Cette dernière est questionnée, ses limites mises au jour. Pour Natacha, les instruments éducatifs utilisés au foyer n'ont pas eu les impacts escomptés sur la pathologie de Ludivine, ils ont même été plutôt maltraitants pour elle. La structure cadrante du foyer s'avère imperméable à certains profils de prise en charge. Pour Gérard, quelques filles peuvent vivre le placement comme une violence symbolique, un arrachement à leur cadre familial, mais aussi comme le constat que « ni papa ni maman sont en mesure d'assurer ou d'assumer » (6).

« (...) Est-ce que l'institution ne génère pas une certaine violence chez [Ludivine] ou chez les autres jeunes? De part le fait que l'on soit une structure hyper cadrante qui correspond à certaines pathologies des jeunes et pas d'autres... Moi je me pose cette question par rapport à [Ludivine]. (...) On exigeait d'elle des choses qui pour nous devaient être acquises et qui pour elle ne l'étaient pas, alors on montait en bras de fer, on n'avait peut-être pas la meilleure position pour y aller comme ça donc du coup elle pétait » (Natacha : 6).

« Alors elles vivent aussi le placement comme une violence. Elles disent aussi souvent qu'elles veulent partir, qu'elles n'ont rien à faire là... elles vivent aussi d'une certaine façon le placement comme une violence » (Gérard : 6).

Une autre évolution se fait voir dans le discours de Natacha. Comme écrit à plusieurs reprises, dans le cadre du deuxième épisode de violence physique de Ludivine, elle a directement fait appel à la police et nullement à l'ambulance pour intervenir.

Lorsque la question est abordée collectivement, la *qualification* de la situation amène Natacha à mobiliser des raisons de *mise de cadre*, et de *responsabilités à prendre*. Pour elle, ce soir-là, la jeune fille doit être cadrée par une autorité à *la hauteur* : la police. Ses actes sont graves, *punissables* par la loi. Il lui faut les *réparer*, comprendre que son attitude n'est pas *normale*, n'est pas admise dans notre société. Ludivine est *jugée* comme responsable de ses actes aux yeux de la philosophie *contractualiste* privilégiée par Natacha, elle doit *réparer* le trouble causé par son acte physiquement violent, respecter le cadre précis des règles prévues.

Néanmoins, lorsque la question est à nouveau abordée dans l'entretien individuel, des réponses plus personnelles font surface. Natacha fait part de sa peur, de la « trouille » qui l'avait immobilisée face à l'expression de la violence physique de Ludivine, face à sa « bestialité ». Dans son évolution de *qualification* de la situation, il n'est plus question de demander une *réparation* mais plutôt une *protection*. Pour la professionnelle, ce soir-là, il ne peut y avoir que la police pour les protéger, elle et le groupe. Toutefois, au-delà du *désordre* provoqué, de la peur créée, cette fois-ci, Ludivine est *qualifiée* aux yeux de Natacha comme *déchargée* du poids de ses actes. Comme la philosophie *prospectiviste* le propose et Natacha l'avance, il faut répondre maintenant aux actes violents de la jeune fille par une peine *juste* qui produit des conséquences heureuses, en individualisant la peine par le traitement et le soin. La même situation a finalement amené différents *états de qualification*. Les actes physiquement violents de Ludivine ont d'abord appelé une demande de *réparation*, pour ensuite mobiliser un besoin de *protection* et enfin une nécessité de *soin*.

Dans un autre registre, alors même que la thématique du déracinement a déjà été abordée par Sabine dans l'entretien collectif, elle réveille dans la phase individuelle une nouvelle dimension à ses yeux : l'instinct maternel. Comme écrit précédemment, la professionnelle est fortement affiliée au monde domestique. Des violences physiques de Ludivine, c'est surtout la souffrance sous-jacente qui est décryptée et retenue. Ce serait la souffrance vécue par le déracinement, le désarroi de l'abandon, qui amènerait ce *petit* être à s'exprimer violemment. Au vu de la détresse exprimée par la jeune fille et malgré la morsure au bras reçue, Sabine ressent le besoin de lui prêter *bienveillance*, le besoin d'exprimer son instinct maternel en la prenant dans ses bras. Toutefois, la relation éducative a ses limites: elle ne peut protéger ce « petit animal blessé » de la sorte. C'est donc en ne portant pas plainte contre Ludivine que

la professionnelle lui porte la bienveillance attendue, qu'elle prend en compte sa souffrance, qu'elle démontre sa volonté de ne pas la rejeter au-delà des portes de la cité.

« C'était aussi une fille déracinée... qui vient d'ailleurs et qui vient d'une certaine manière... comme parachutée ici. Et qui vient sûrement avec une problématique depuis toute petite... abandon, etc... et qui ensuite se retrouve... je peux me mettre à leurs places, franchement ça me panique complètement (rires) et je pense qu'elles sont entrain de taper... et c'est pour ça que c'est difficile de comprendre, parce qu'elles sont entrain de taper un peu partout, n'importe comment... je les vois un peu désespérées... dans un désarroi... et elles ne savent pas où taper... et moi je suis aussi très touchée par ça, dans la peine... je l'accueille donc différemment, je ne sais pas pourquoi. (...) Je suis touchée par ça parce que je sens plus un peu le petit enfant de ça quoi... ça me donne plus envie de l'accueillir... j'aurais envie de la prendre dans mes bras » (Sabine : 8).

« D'abord elle se roulait par terre...d'abord elle criait comme un animal sauvage, parce qu'elle voulait absolument taper et faire du mal... parce qu'elle était vraiment aveugle de rage et de colère... et puis après une fois qu'elle ne pouvait pas atteindre les filles, parce qu'elle était enfermée avec moi... elle se roulait par terre en criant comme un petit animal blessé, et là elle criait « maman, maman » et puis ensuite elle est allée se réfugier dans un petit coin du salon, où elle est allée se réfugier pour pleurer, elle gémissait en fait. C'est vrai que j'aurais pu aller la prendre... avec l'instinct de maman (rires) mais voilà, tu ne peux pas le faire » (Sabine : 14).

« (...) Ce que je n'ai pas voulu faire, c'est porter plainte. (...) Mais après je l'aurais fait peut-être pour elle, pour lui redonner ce cadre de règles, de limites, de lois... mais sur le moment c'était difficile. (...) C'est comme si d'une certaine manière, la douleur que j'avais au bras ce n'était rien de comparable par rapport à ce qu'elle était entrain de vivre à ce moment là. C'était quelque chose de cette nature là quoi» (Sabine : 22).

6. Synthèse

Retour sur les questions de recherche et les hypothèses

Les informations construites par les différentes formes d'entretiens confirment ou infirment-elles les hypothèses postulées dans ce mémoire ? Pour le savoir, il faut revenir aux questions de recherche.

Concernant la première question de recherche

Au travers de la première question de recherche, je voulais mettre au jour les systèmes de qualification mobilisés par le personnel éducatif d'un foyer, jugeant les adolescentes utilisant des modes d'expression physiquement violents. Je faisais l'hypothèse que les adolescentes physiquement violentes étaient jugées à travers des systèmes de qualification liés au genre. Au vu des données, qu'en est-il réellement ?

Des différences entre les garçons et les filles

Aux yeux des professionnel-le-s, il existe des différences objectives entre les filles et les garçons. Les activités proposées dans les foyers non-mixtes sont différentes, et les difficultés des jeunes sont en relation avec leur sexe. Les jeunes filles sont vues comme « de jeunes femmes en devenir », les questions liées à leur identité sexuelle, leur rapport au corps et à sa protection sont fortement présentes. Les garçons, quant à eux, ont une identité sexuelle moins fragile, seraient moins sujets à *subir* les actes en lien avec leur identité sexuelle, sont plus volontiers dirigés vers des activités physiques, vers des exutoires de tensions.

Au niveau de l'équipe éducative, un homme ne travaillerait pas de la même façon avec un garçon ou une fille. Face à des aspects pratiques (fouille, entrée ponctuelle dans une chambre), contrairement à sa collègue féminine, l'éducateur doit maintenir une certaine distance avec le groupe des filles pour respecter leur intimité féminine, maintenir une relation claire entre les sexes.

De plus, pour certaines personnes enquêtées, l'architecture des bâtiments *explique* la non-mixité. La structure actuelle du foyer ne peut pas accueillir des garçons avec toute la distance nécessaire à la protection des filles, ayant pour certaines subi des abus sexuels. La non-mixité, plus précisément, *l'éloignement des sexes* sert au maintien d'un cadre sécurisant pour les filles, reste un moyen de les protéger du masculin.

Des spécificités dans la prise en charge de la violence

Les professionnel-le-s reconnaissent des différences entre les filles et les garçons. Qu'en est-il de la prise en charge de la violence chez les deux sexes ? Pour certain-e-s, la spécificité de la prise en charge de la violence chez les filles n'existe pas. La violence, qu'elle qu'en soit sa forme, est une potentialité pour tous et demande une réponse indifférenciée du sexe de son auteur-e. Les mesures prises à

son enfance doivent être identiques. Pour d'autres, l'expression de la violence féminine n'est pas identique à la masculine et nécessite des réponses différenciées. Les garçons exprimeraient leur violence majoritairement de manière physique, impulsive. Les filles seraient violentes d'une manière plus détournée, mobilisant des moyens de pression psychologique, retournant souvent cette violence contre elles-mêmes.

Les systèmes de pensée pour *qualifier* les actes physiquement violents

Les personnes interviewées reconnaissent des spécificités dans la prise en charge de la violence, qu'en est-il de la violence physique ? En m'intéressant au programme pédagogique construit et sollicité par l'équipe éducative pour guider leurs actions au quotidien, j'ai décelé la présence de deux logiques dominantes et constitutives d'un tel cadre de référence : les logiques *domestique* et *civique*. Aux yeux des professionnel-le-s, et de la logique *civique* qu'ils traversent, la violence physique de Ludivine a mis en danger le groupe d'adolescentes, entité collective à protéger. Néanmoins, il s'avère que c'est surtout la logique *domestique* qui juge le plus fortement la violence physique de la jeune fille. Dans ce dernier état de pensée, le *genre* des individus participe à leur état de qualification. Les filles et les garçons sont différemment *ordrés*. Toutefois, au-delà d'une différence notable apportée par les professionnel-le-s aux extraits sexués des entretiens individuels (violence physique facilement relevée dans le cas de Bob, défaillance relationnelle « mère-fille » dans le cas de Juliette), il est important de souligner un autre aspect de leur qualification : dans les deux cas les jeunes gens sont traduits par les représentations des personnes interrogées comme de *petits êtres*, *victimes* du système éducatif, *victimes* de leurs familles avant tout.

Retour à l'hypothèse

En m'appuyant sur les éléments qui précèdent, je peux dire que les membres de l'équipe éducative, dans leur grande majorité, reconnaissent des différences notables dans la prise en charge des garçons et des filles, qui plus est dans leurs expressions violentes. Toutefois, je ne peux valider, d'une façon claire et satisfaisante, la première hypothèse forte de ce travail, ni ne peux avancer le fait que les adolescentes physiquement violentes sont jugées au travers de systèmes de qualification liés au genre. En effet, au-delà du fait que dans la logique domestique, principalement mobilisée par l'équipe éducative pour *qualifier* les actes physiquement violents, le *genre* des individus participe à leur état de qualification, il n'est pas possible de dire que les professionnel-le-s qualifient *inégalement* les auteur-e-s de violence physique : au-delà de l'interprétation sociale de leur sexe, ils sont jugés de manière identique, ce sont de *petits êtres* qu'il faut traiter *indistinctement* avec bienveillance. Les individus physiquement violents sont plutôt jugés comme *dérangés* dans une hiérarchie générationnelle et non dans un ordre de *genre*.

Concernant la deuxième question de recherche

Au travers de la deuxième question de recherche, j'ai cherché à savoir dans quelle mesure les adolescentes physiquement violentes allaient à l'encontre du principe supérieur commun des systèmes de qualification liés au genre, partagé par l'équipe éducative d'un foyer? Je faisais l'hypothèse qu'aux yeux d'une équipe éducative, les adolescentes physiquement violentes ne sont plus considérées comme adaptées au genre normalement admis comme féminin. Soit leur violence physique est interprétée comme appartenant au genre masculin, soit elle est jugée comme appartenant à une catégorie pathologique au-delà des genres. Au vu des données, qu'en est-il réellement?

La compréhension de la violence physique féminine

A chaque étape de la recherche, une même tendance est ressortie des représentations des personnes mobilisées : la violence féminine s'exprimerait majoritairement de manière psychologique. Les professionnel·le·s parlent de violence contre soi, aussi contre « ce qu'elles peuvent devenir comme individus dans la société », ou encore de pression psychologique contre autrui. Pour la totalité des membres constituant l'équipe éducative rencontrée, la violence physique de Ludivine s'explique avant tout par ses troubles psychiques. La jeune fille est *comprise* comme le cas atypique, l'exception qui confirme la règle d'une violence exclusivement psychologique chez les filles. L'acte physiquement violent est *lu* par les professionnel·le·s comme un indicateur du dysfonctionnement de la jeune fille, l'inscrivant dans un état pulsionnel, très primaire, éloigné des réalités du quotidien institutionnel. L'équipe éducative *comprend* et *inscrit* les attitudes physiquement violentes de Ludivine dans une normalité parallèle à leur quotidien : la pathologie. Ce dernier *état* permet de *comprendre* la jeune fille au sein du monde domestique, de l'assimiler à un « animal blessé » succombant à ses pulsions bestiales, auquel il faut avant tout prêter bienveillance.

Pour une des membres de l'équipe éducative, une notion supplémentaire vient se greffer à la pathologie discutée : la *masculinisation* de la violence physique de Ludivine. Dans l'expression de sa violence, la jeune fille se bat comme un garçon, avec force et détermination. Elle utilise des codes et des attitudes normalement attendues chez un garçon et tout à fait *déplacés* chez la fille. En dehors du cas de Ludivine, quelques professionnel·le·s reconnaissent tout de même une dimension physique à la violence féminine. A leurs yeux, les jeunes filles adoptent des attitudes masculines, arrivent à être « presque plus violentes que les garçons ». La violence physique féminine paraît exister mais est avant tout vue comme une potentialité masculine, comprise comme une attitude adoptée par les filles pour « donner une image de dure à l'adulte ».

L'état de qualification des individus physiquement violents

Pour les personnes enquêtées, la violence physique féminine peut exister mais seulement dans l'ordre de l'exception. Parfois masculinisée, elle peut aussi refléter, comme pour Ludivine, un état pathologique de la personne qui l'exprime. Ce dernier état de qualification amène l'équipe éducative à se questionner sur le *jugement juste* à apporter à la situation. Faut-il *soigner* ou *punir* Ludivine pour ses actes de violence physique répétés ? Pour certain·e·s membres de l'équipe éducative, l'acte *délinquant* de Ludivine mérite une *punition* pénale, elle doit apprendre à respecter les réalités de la loi. Ce même acte est aussi majoritairement interprété comme l'indicateur des difficultés psychologiques de la jeune fille. Plutôt que de la punir, il faut la *soigner*. Ainsi, aux yeux des professionnel·le·s, la violence physique de la jeune fille ne remet pas en question la figure harmonieuse de l'ordre naturel véhiculée dans la logique domestique, son état de qualification *pathologique* explique son *dérangement* dans l'ordre établi. Le *dés-ordre* provoqué par ses actes physiquement violents dans le répertoire des objets et des dispositifs s'expliquent par une cause externe à sa volonté : la pathologie. L'équipe éducative perçoit et décode les comportements physiquement violents de la jeune fille au travers des représentations traditionnelles de la *déviance* féminine : elle désigne Ludivine comme une *victime* qu'il faut protéger avant tout.

Retour à l'hypothèse

En m'appuyant sur les éléments qui précèdent, je peux dire que les membres de l'équipe éducative, dans leur grande majorité, perçoivent la violence physique féminine comme *extra-ordinaire*, une *a-normalité* dans leur quotidien institutionnel féminin. Tout comme la deuxième hypothèse forte de ce travail le sous-entendait, aux yeux de l'équipe éducative, les adolescentes physiquement violentes ne sont plus considérées comme adaptées au genre normalement admis comme féminin. D'une façon claire et satisfaisante, je peux valider la deuxième hypothèse forte de ce mémoire, avancer le fait que l'équipe éducative interprète la violence physique féminine rencontrée comme dépendant du genre masculin, et qu'elle juge les attitudes physiquement violentes de Ludivine comme appartenant à une catégorie pathologique au-delà des genres.

Limites de la recherche

Comme écrit en introduction, ce mémoire se donnait comme objet d'analyse la construction genrée de la violence, soit les *représentations* que peut avoir le personnel éducatif d'un foyer sur des adolescentes physiquement violentes, plus spécifiquement les systèmes de qualification à l'origine de leurs représentations. Le moment est venu de questionner les limites d'une telle démarche, de mettre en perspective ce que je n'ai pas pu aborder et d'essayer d'en comprendre les raisons.

Premièrement, afin d'éclairer de manière plus approfondie la dimension genrée de la violence, il aurait fallu mobiliser une équipe éducative prenant aussi des garçons en charge. L'utilisation des extraits sexués s'est avérée utile pour amorcer une approche genrée des discours, mais n'a pu atteindre que des résultats limités. Afin de mettre en lumière, de manière satisfaisante, le régime de genre mobilisé par les professionnel-le-s, il aurait été préférable de s'appuyer directement sur des exemples de relations et de hiérarchies entre filles et garçons, présents dans le quotidien institutionnel.

Toujours dans le domaine du genre, il aurait été aussi pertinent de prendre en compte d'autres institutions, de questionner le quotidien de différentes équipes éducatives. J'aurais ainsi pu comparer les discours au sein même des équipes, mais aussi les mettre en relation entre institutions, afin de découvrir les impacts réciproques reliant la sexualisation des publics-cible des foyers et les régimes de genre véhiculés par les équipes éducatives. Il aurait aussi été intéressant de découvrir les convergences et les divergences dans les discours entre les professionnel-le-s prenant en charge une population mixte et non mixte. Malheureusement, différentes équipes éducatives ont été sollicitées dans le cadre de ce mémoire, une seule d'entre elles a accepté de me rencontrer.

Deuxièmement, dans le cadre de l'entretien collectif, j'ai utilisé le collectographe pour appréhender autrement les discours des individus. A travers cet artefact, j'ai voulu m'appuyer sur une dimension plus symbolique, telle qu'elle peut être exprimée par le dessin, pour capter des images *mouvantes* des représentations. Il aurait été important que je m'intéresse à l'utilisation *effective* d'une telle méthodologie. En ce sens, les dessins collectifs, au-delà de leurs contenus, auraient mérité que je m'arrête à leurs phases de construction. En demandant à l'équipe éducative de représenter collectivement certains thèmes par le dessin, ma demande les a implicitement obligés à se mettre d'accord sur un objet commun. Il aurait été nécessaire de m'attarder sur les constructions de sens permettant au collectif d'exister. Les termes que j'ai utilisés (violence, adolescence) étant fortement instables, en constante évolution, au-delà de l'utilisation que j'ai pu en faire, ils auraient pu aussi me servir d'indicateurs du *collectif*, du mouvement des individualités. En m'intéressant de plus près aux accords et désaccords constitutifs des termes collectivement représentés, j'aurais pu questionner autrement les attitudes physiquement violentes de Ludivine, mettre au jour les impacts qu'ils ont pu avoir sur l'entité *équipe éducative*. En effet, face aux problématiques soulevées par la jeune fille, quelles stratégies les individualités professionnelles ont-elles mis en place pour faire exister le groupe dans l'adversité ? Quels efforts a-t-il fallu faire pour maintenir le collectif ?

Les évènements physiquement violents engendrés par Ludivine ont *transpiré* dans l'histoire de l'équipe éducative. L'ont-ils pour autant mise en danger ? Il s'avère que les violences de la jeune fille ont été vues comme une mise en danger pour le groupe des adolescentes mais aussi comme « une bombe au niveau de l'équipe ». Certains relèvent ainsi que les évènements physiquement violents de Ludivine ont été « l'occasion d'une scission dans l'équipe ». Une partie de l'équipe éducative était opposée à son retour au foyer, suite à son premier passage à l'acte. L'autre partie pensait qu'il y avait encore une part de travail éducatif à effectuer. Dans le même registre, certain·e·s professionnel·le·s n'ont pas compris le fait que Sabine n'ait pas porté plainte suite à la morsure reçue au bras. Pour d'autres, l'équipe éducative était un peu tributaire de la décision que la direction du foyer pouvait prendre. Le choix définitif de non-retour de la jeune fille ne s'est finalement pas discuté en équipe.

A l'image d'une météorite, la violence physique de Ludivine est tombée sur l'équipe éducative telle une *entité allogène*, mettant à mal le *connu* du quotidien institutionnel. Comme ce mémoire a essayé de le montrer, la qualification de la situation n'est pas unique, fixée et homogène mais en constant mouvement et implique des processus complexes. A travers la qualification de la situation, l'équipe éducative construit collectivement une connaissance. Pour mieux l'appréhender, il aurait été important de déceler certains enjeux de prises de rôles et de négociations de places qui se sont joués en arrière-plan, dans la qualification de la violence physique de Ludivine.

Perspectives

Si la recherche devait continuer, si le travail était à refaire, quelles tournures prendrait ce mémoire ?

Tout d'abord, au vu des limites exposées et du matériau construit, la réflexion que j'ai pu développer dans ces lignes doit être vue comme *exploratoire*, une série de questionnements utiles pour éclairer l'impact du genre dans la gestion de la violence physique à l'adolescence, mais en aucun cas comme une image fixe, représentative et exhaustive de la réalité. Néanmoins, de cette phase exploratoire, quelques découvertes ont émergé. Parmi ces dernières, l'utilisation de la grille théorique des mondes de Boltanski et Thévenot s'est avérée utile et pertinente pour *lire* les systèmes de qualification mobilisés par l'équipe éducative.

En ce sens, en utilisant à nouveau les lunettes théoriques proposées par la théorie de la justification, il est possible de développer le questionnement présent dans ce mémoire, le confronter à d'autres équipes éducatives prenant en charge des adolescent·e·s présentant des attitudes physiquement violentes. Il serait utile de découvrir dans quelle mesure les systèmes de qualification véhiculés par d'autres équipes éducatives sont identiques ou non à ceux mis en exergue dans ce travail.

Par la suite, la réflexion développée autour des équipes éducatives devrait toucher les autres *couches* de professionnel·le·s gravitant autour des adolescent·e·s pris·e·s en charge dans un foyer éducatif. Prendre aussi en compte le réseau constitué autour des jeunes gens (enseignants, thérapeutes, acteurs sociaux, juges, etc.) et découvrir ce qui les lie ou pas dans leurs représentations de la violence physique des adolescent·e·s. En partant d'une méthodologie identique à celle construite dans ce travail, il serait intéressant d'identifier les processus mobilisés par les professionnel·le·s pour construire des connaissances communes sur la violence physique à l'adolescence.

Une fois les représentations collectives et individuelles de tous les individus constituant le réseau éclairées et mises en relation, il sera possible de questionner les pratiques mêmes des professionnel·le·s, la gestion de la violence à l'adolescence. En m'appuyant sur la réflexion menée dans cette recherche, je pense que les individus inscrits dans le réseau de prise en charge des adolescent·e·s placé·e·s en foyer éducatif mobilisent majoritairement la logique domestique pour guider leurs actions. Comme je l'ai écrit, dans un tel modèle de cité, le genre des individus participe à leur état de qualification. Au vu des résultats de ce mémoire, les petits êtres sont *indifféremment qualifiés* par l'équipe éducative, ils sont vus comme *déterminés* par leur *état de petit* et non par l'interprétation sociale de leur sexe. Je fais tout de même l'hypothèse que l'interprétation sociale des sexes des jeunes gens peut aussi amener les professionnel·le·s à produire des réponses différenciées en fonction de leur *genre*, à les *qualifier* différemment. Dans le cadre de ce travail, il ne m'a été possible de rencontrer qu'une seule équipe éducative prenant en charge un public exclusivement féminin. Je pense vivement que les tendances exposées dans les résultats (les adolescent·e·s physiquement violent·e·s sont vu·e·s comme de *petits êtres avant tout*) peuvent en partie s'expliquer par le manque de comparaison *effectif* de la part de l'équipe éducative, c'est-à-dire par la non-mixité du foyer.

Dans un autre ordre d'idées, au-delà des représentations que les professionnel·le·s peuvent avoir sur la violence physique féminine, il aurait été intéressant de prendre en compte l'impact que ces dernières induisent chez les *auteures* même des actes violents. En effet, alors que ce travail s'attache à éclairer la part d'actorialité que les individus peuvent s'accorder dans la construction de la connaissance, il est important de comprendre dans quelle mesure les jeunes filles *participent* à la *justification* de leur *état de qualification*. Pour cela, il serait utile de questionner les significations que les filles physiquement violentes élaborent sur *leur place prescrite* dans l'échelle des systèmes de valeurs véhiculée par l'équipe éducative. Comprendre dans quelle mesure elles peuvent être *actrices de leur propre état de qualification*.

Le mot de la fin

Les valeurs véhiculées dans les systèmes de qualification mobilisés par l'équipe éducative ne permettent aux adolescentes physiquement violentes *d'exister qu'en dehors des genres* reconnus comme légitimes. Elles se situent sur le fil du rasoir, à la limite d'un état de déchéance. Pour les *comprendre* dans leur quotidien institutionnel, les professionnel-le-s qualifient leur violence physique de *masculine* ou de *pathologique*.

Comme ce mémoire a essayé de le démontrer, la violence physique chez les filles existe. Même si la réflexion construite dans ces lignes se base sur une seule étude de cas, et ne cherche pas à *formater* toutes les réalités féminines violentes dans *une seule vérité*, il me semble que l'on ne peut pas se contenter de *comprendre* Ludivine comme un cas isolé, traversant des difficultés familiales et personnelles très sévères. Au contraire, en s'intéressant à un cas aussi *extra-ordinaire* que celui de Ludivine, en le considérant comme une partie émergente de l'iceberg, il est possible d'entrevoir la violence physique féminine comme une réalité sociale, une *potentialité féminine*. Celles et ceux qui passent de la parole aux actes souffrent, ils ont besoin d'aide et y ont droit. Pour ce faire, il faut continuer à questionner les pratiques, découvrir *l'espace social* que les réalités de la fille physiquement violente ont le droit d'occuper. Cette dernière souffre de discrimination : on ne veut pas lui reconnaître sa violence comme *légitime*. En effet, en continuant à alimenter les stéréotypes dominants qui associent la (jeune) *femme* au statut de *victime* dans le domaine de la violence, il apparaît difficile de comprendre autrement les réalités féminines physiquement violentes.

Les violences de Ludivine ont mis au jour certaines limites de la prise en charge de l'institution. Pour les personnes interviewées, le cadre éducatif proposé n'a pas été en mesure de *comprendre* la violence physique de la jeune fille de manière satisfaisante. Un constat d'impuissance est partagé dans l'équipe éducative, les outils à leur disposition questionnés, et leur formation critiquée. Dans des réalités institutionnelles futures, les équipes des foyers éducatifs vont être amenées à prendre en charge de plus en plus de jeunes gens hospitalisés, de plus en plus d'adolescent-e-s mobilisant des formes d'expressions physiquement violentes. Afin d'amorcer des pistes de réflexions dans la gestion de la violence à l'adolescence, il est temps de penser la violence physique féminine comme une *potentialité*, pas moins *légitime* que celle des garçons, et non plus comme une exception à la règle. Pour cela, il est temps de définir les comportements physiquement violents autrement qu'au travers des représentations traditionnelles de la déviance féminine, concevoir les filles violentes au-delà de leur statut de *victimes*.

La violence physique féminine adolescente est une *transgression* de la réalité du quotidien institutionnel. Ne pas la reconnaître, ce serait ne pas la traiter. Il est temps de traiter la *différence*, l'écart du quotidien, accueillir l'existence de définitions parallèles de la réalité. En s'appuyant sur une telle posture, il est possible de construire de nouvelles connaissances, d'explorer des définitions parallèles du féminin, de questionner l'unité et la constance du genre en soi. Quand il y a *transgression*, il y a aussi *transaction*. Comme le dit Simone de Beauvoir à propos de la femme : on ne naît pas violente, on le devient.

7. Bibliographie générale

Références bibliographiques

American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV-TR. Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles mentaux*. (4^e éd., texte révisé. Trad. Guelfi, J.D. et al.). Paris : Masson.

Bachelar, G. (1986). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : J. Vrin.

Baudelot, C. & Estabiet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.

Becker, H.-S. (1998 / 2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. (Trad. Mailhos, J.). Paris: La Découverte & Syros.

Berger, P. & Luckmann, T. (1966 / 2006). *La construction sociale de la réalité*. (Trad. Taminiaux, P.). France : Armand Colin.

Bergeret, J. (1984 / 2000). *La violence fondamentale. L'inépuisable Oedipe*. Paris : Dunod.

Bergeret, J. (1993). La violence et sa prévention chez l'enfant et chez l'adolescent. In Tap, P. & Malewska-Peyre, H. (Ed.). *Marginalités et troubles de la socialisation*. Paris : PUF.

Bloch, H., Chemana, R., Dépret, E., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny J.-F., Postel J. & Reuchlin, M. (Ed.). (1991 / 1999). *Grand dictionnaire de la psychologie*. (2^e éd., p.989). Paris: Larousse.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. France : Gallimard.

Bourdieu, P. (dir.). (1993). *La misère du monde*. Paris : Editions du Seuil.

Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre*. (pp. 51-111). Paris : La découverte.

Butler, J. (2006). *Défaire le genre*. (Trad. Cervulle, M.). Paris : Editions Amsterdam.

Cario, R. (1997). *Les femmes résistent au crime*. France : L'Harmattan.

Charmillot, M. (2002). *Socialisation et lien social en contexte africain : une étude de cas autour du sida dans la ville de Ouahigouya (Burkina Faso)*. Thèse N° 308. Université de Genève, FPSE.

Charmillot, M., Cifali, M. & Dayer, C. (2006). L'écriture de la recherche mise en questions. In *Recherche, Intervention, Formation, Travail. Débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation. (Cahier n°110, pp.169-190). Genève : Université de Genève, FPSE.

Coslin, P.-G. (1999). Déviances et délinquances à l'adolescence. In Lemel, Y. & Roudet, B. (dir.). *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*. France : L'Harmattan.

Delphy, C. (1998). *L'ennemi principal*. Collection Nouvelles questions féministes. Paris : Syllepse.

Delphy, C. (2004). Théories du patriarcat. In Hirata, H., Laborie, F., La Doaré, H. & Senotier, D. *Dictionnaire critique du féminisme*. (2^e éd., pp. 154-160). Paris : PUF.

Duchesne, S. & Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. France : Nathan / Sejer.

Dumas, J.-E., (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. (3^e éd., revue et augmentée). Bruxelles : De Boeck Université.

Emler, N. & Hopkins, N. (1993). La psychologie de la délinquance juvénile. In Tap, P. & Malewska-Peyre, H. (Ed.). *Marginalités et troubles de la socialisation*. Paris : PUF.

Gumperz, J. (1989). Les conventions de contextualisation. In *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. (pp. 27-54). Paris: Minuit.

Gani, L. (1999). In Akoun, A. & Ansart, P. (dir). *Dictionnaire de sociologie*. (pp. 145-146). Paris : Le Robert/Seuil.

Héritier, F. (2003). Quels fondements de la violence ? In Fougeyrollas-Schwebel, D., Hirata, H. & Senotier D. *La violence, les mots, le corps*. (Cahiers du genre n°35, pp. 21-44) : L'Harmattan.

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.

Killias, M. (2001). *Précis de criminologie*. (2^e éd., pp.197-212). Berne: Staempfli.

Krug, E. G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A. & Lozano-Ascencio, R. (Ed.). (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé* [version électronique]. Genève: OMS.

Kuhn, A. (2005). *Sommes-nous tous des criminels ? Petite introduction à la criminologie*. (2^e tirage). Grolley : Les Ed. de l'Hèbe.

LeFrançois, S. (2002). Maintenant, les filles c'est des hommes. Déviance juvénile féminine et représentations. (N°128, pp. 136-155). In *VEI Enjeux*. Belgique : CNDP.

Languin, N., Widmer, E., Kellerhals, J. & Robert, C.-N. (2004). Les représentations sociales de la justice pénale: Une trilogie. (Vol. 28, n°2, pp. 159-178). In *Déviance et Société*. Suisse : Editions Médecine et Hygiène.

Mathieu, N.-C. (2004). Sexe et genre. In Hirata, H., Laborie, F., La Doaré, H. & Senotier, D. *Dictionnaire critique du féminisme*. (2^e éd., pp. 205-213). Paris : PUF.

Michaud, Y. (2002). La violence. *In* Encyclopédie Universalis. (Corpus 23, pp. 643-648). Paris: Auteur.

Nouveau Larousse encyclopédique. (1994 / 2003). (2^e éd., vol.2, p. 1623). Paris: Auteur.

Ogien, A. (1999). *Sociologie de la déviance*. Paris : Armand Colin.

Organisation mondiale de la Santé. 1994. *CIM-10 / ICD-10. Classification Internationale des Troubles mentaux et des Troubles de comportement. Critères diagnostiques pour la recherche*. Paris : Masson.

Rubi, S. (2002). Les « crapuleuses » : Masculinisation des comportements ou application de la loi des plus fortes ? (N°128, pp . 114-135). *In VEI Enjeux*. Belgique : CNDP.

Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre*. Carnets des sciences de l'éducation. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : Université de Genève.

Sicot, F. (2006). La maladie mentale, quel objet pour la sociologie ? (Vol. 30, pp.203-232). *In Déviance et Société* 2006/2

Vinsonneau, G. (1997). *Culture et comportement*. Paris : Armand Colin/Masson.

Welzer-Lang, D. (2002). Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France. (N°128, pp. 10-32). *In VEI Enjeux*. Belgique : CNDP.

Bibliographie

Abric, J.-C., (1994 / 2003). *Pratiques sociales et représentations*. (4^e éd.). Paris : PUF.

Becker, H. S. (1985 / 2007). *Outsiders, études de sociologie de la déviance*. (Trad. Briand, J.-P. & Chapoulie J.-M.). Paris : Edition Métailié.

Becker, H. S. (1970 / 2006). *Le travail sociologique : méthode et substance*. (pp.441-452). Suisse : Academic Press Fribourg.

Begue, L. (2002). Les causes de la délinquance *In* Sillamy, N. (2004). *Jeunes-Ville-Violence. Comprendre-Prévenir-Traiter*. Paris : L'Harmattan.

Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod, Bordas.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Editions Nathan.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil, Collection Liber.

Code pénal suisse du 21 décembre 1937 [version électronique]. Consulté le 08 novembre 2007 dans http://www.admin.ch/ch/f/rs/c311_0.html

Crépon, S. (2005). La sociologie face à la problématique de la violence. *In* Bormans, C. & Massat, G. (Ed.). *Psychologie de la violence*. Levallois-Perret : Studyrama.

Dauphin, C. & Farge, A. (1997). *De la violence et des femmes*. Paris : Albin Michel Histoire.

Dayer, C. (2003). De l'injure à la gay pride, quelle formation et construction de sens ? Déclinaison d'un singulier pluriel : entre le masculin et le féminin. [Mémoire de licence]. Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education. Section Sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève.

Donegani, J.-M. & Sadoun, M. (2003). Ce que le politique dit de la violence. *In* *Raisons politiques* (n° 9, février 2003, pp. 3-18). Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Encyclopaedia Universalis. (2002). (corpus 23, pp. 643-647). Paris : Encyclopaedia Universalis.

Fischer, G.-N. (2003a). Approches théoriques et cadre d'analyse. *In* Fischer, G.-N. & coll. (Ed.). *Psychologie des violences sociales*. (pp.7-36). Paris : Dunod.

Fischer, G.-N. (2003b). Violences et perception sociale. *In* Fischer, G.-N. & coll. (Ed.). *Psychologie des violences sociales*. (pp. 59-76). Paris : Dunod.

Gagnon, R. & Langelier-Biron, L. (1982). Les filles en marge : paroles et réflexions *In* *Des filles en marge- Rapport n°6*. Montréal : GRIJ.

Goffman, E. (1977 / 2002). *L'arrangement des sexes*. (Trad. Maury, H.). Paris : La Dispute / Snédit.

Guionnet, C. & Neveu, E. (2005). *Féminins, Masculins : Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin.

Huerre, P. (2002). *Ni anges, ni sauvages. Les jeunes et la violence*. Paris : Anne Carrière.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Lepesteur-Besnier, A. (2000). *La violence féminine, du vécu au transmis*. Lille : ANRT Diffusion.

Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. (4^e éd., Que sais-je ?). Paris : PUF.

Michaud, Y. (1986 / 2004). *La violence*. (Que sais-je ?). Paris : PUF.

Miller, A. (1983 / 1996). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Mayenne : Aubier.

Parent, C. (1998). *Féminismes & criminologie*. Montréal : Perspectives criminologiques, De Boeck Université.

Pelgrims, G. (2005). *Références bibliographiques. Guide pour les travaux universitaires en Sciences de l'éducation*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation. *Pratiques théoriques*. (4^e éd., cahier hors série.). Genève : Université de Genève, FPSE.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod / Bordas.

Rickert, H. (1997). *Science de la culture et science de la nature*. (pp. 83-93 / 115-142). Paris : Gallimard.

Roché, S. (1993). *Le sentiment d'insécurité*. (pp. 135-156). Paris : PUF.

Tap, P. & Zaouche-Gaudron, C. (1999). Identités sexuées, socialisation et développement de la personne. In Lemel, Y. & Roudet, B. (Ed.). *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*. France : L'Harmattan.

Verlaan, P. & Déry, M. (Eds.). (2006). *Les conduites antisociales chez les filles : Comprendre pour mieux agir*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Torrent, S. (2001). *L'homme battu, un tabou au coeur du tabou*. Québec : Option Santé.

Van Rillaer, J. (1988). *L'agressivité humaine*. Bruxelles : Dessart & Mardaga.

Welzer-Lang, D. (2004). *Les hommes aussi changent*. Paris : Payot & Rivages.

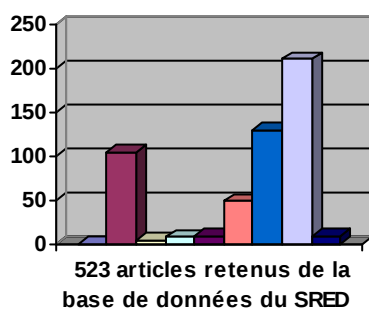
Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école*. Paris : L'Harmattan.

8. Annexes

Annexe 1. Répertoire des articles de journaux analysés

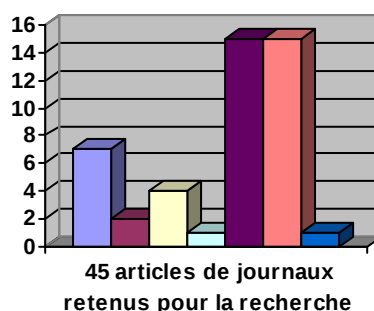
Répartition des 523 articles de journaux parus dans neuf quotidiens parus à Genève en langue française, sous la thématique de la violence. (1 avril 2005 au 29 octobre 2007).

Titre journaux	Nombre
Coopération	1
Le Courrier	104
GHI	4
Matin Bleu	8
Migros Magazine	9
Le Monde	49
Le Temps	129
Tribune de Genève	210
20 minutes	9
Total :	523



Répartition des 45 articles de journaux parus dans sept quotidiens parus à Genève sous la thématique de la violence et de l'adolescence, retenus et analysés dans le mémoire. (1 avril 2005 au 16 juillet 2007).

Titre journaux	Nombre
Le Courrier	7
Matin Bleu	2
Migros Magazine	4
Le Monde	1
Le Temps	15
Tribune de Genève	15
20 minutes	1
Total :	45



Articles de journaux utilisés pour l'analyse de la presse écrite

Le Courrier (Quotidien suisse édité à Genève)

Un enseignant a été frappé par cinq élèves adolescents. (01/04/05).

Criminalité en hausse de 7% en 2004 : les 14-18 ans en tête des actes violents. (16/04/05).

Une trentaine de jeunes déferés devant la justice suite à une série d'agressions à Lausanne. (04/05/05).

Un lycéen a poignardé une enseignante. (19/12/05).

La violence contre les professeurs se banalise. (15/02/06).

Un forcené de 16 ans a blessé 35 personnes. (29/05/06).

Bagarre entre filles. (23/04/07).

Christoph Blocher veut serrer la vis. (30/06/07).

***Matin Bleu* (Quotidien suisse édité à Genève)**

Deux jeunes avouent la sauvage agression. Ils ont roué de coups Rachel à Monthey. (16/01/07).

La virée de deux ados se termine en bain de sang. (16/01/07).

***Migros Magazine* (Quotidien suisse édité à Genève)**

Apprendre à se défendre... tôt ! (03/01/06).

Je cogne, donc j'existe. Pourquoi la violence croise-t-elle de plus en plus souvent le chemin des jeunes ? (07/02/06).

Les jeunes en difficulté sont des analphabètes émotionnels. (18/06/07).

Frapper pour exister : violence des femmes adolescentes. (07/08/06).

***Le Monde* (Quotidien français édité à Paris)**

Un enseignant poignardé par un élève à Lyon. (07/03/07).

***Le temps* (Quotidien suisse édité à Genève)**

Un jeune de 14 ans avoue un meurtre. (06/04/05).

Justice des mineurs débordée. (13/09/05).

Les jeunes sont de plus en plus violents mais surtout contre ceux de leur âge. (01/02/06).

Et la lutte des classes se rejoue à l'école. (08/04/06).

Adolescentes soupçonnées de viol. (14/09/06).

Violence des jeunes : les communes genevoises critiquent la mollesse du canton. (04/11/06).

La violence entre jeunes préoccupe les Suisses. (22/01/07).

Violence juvénile : comment l'affronter ? (15/02/07).

100% des statistiques sur les jeunes violents ne reflètent pas la réalité. (27/02/07).

Pour les jeunes violents, il faut des sanctions rapides. 28/02/07).

La prévention ne suffira pas pour vaincre la violence juvénile. (22/05/07).

Christoph Blocher pousse les cantons à expulser les délinquants étrangers. (30/06/07).

« Je ne dis pas qu'il faut mettre des garçons de huit ans derrière les barreaux ». (12/07/07).

Délinquance juvénile : les Suisses prônent la fermeté. (16/07/07).

Tribune de Genève (Quotidien suisse édité à Genève)

Il poignarde son copain dans le dos pour un natel volé. (03/09/05).

Nos enfants, demain, tous tueurs ? (10/12/05).

Gare au « joyeux baston ». (06/04/06).

Il a 17 ans, il crève des pneus et agresse au couteau un témoin. (08/05/06).

L'agresseur d'une inspectrice des TPG est sous les verrous. (08/05/06).

Professeur frappé par ses élèves. (23/05/06).

Ados violents : « Pas le propre des étrangers ». (24/05/06).

Les filles n'hésitent plus à participer aux bastons. (03/07/06).

Les jeunes n'ont pas l'habitude qu'on leur dise non. (04/07/06).

Accusées d'avoir frappé une élève de 7^e, elles nient. (26/09/06).

Inquiétante violence des jeunes. (20/11/06).

La violence recule, sauf parmi les jeunes filles. (12/10/06).

Le canton de Zurich veut éduquer les parents d'enfants agressifs. (24/03/07).

Un lieu d'accueil pour adolescentes violentes. (12/04/07).

Il faut montrer aux jeunes délinquants qu'il y a des limites. (29/06/07).

20 minutes (Quotidien suisse édité à Genève)

Rouée de coups par trois jeunes filles. Les garçons n'ont plus le monopole de la violence. (06/02/07).

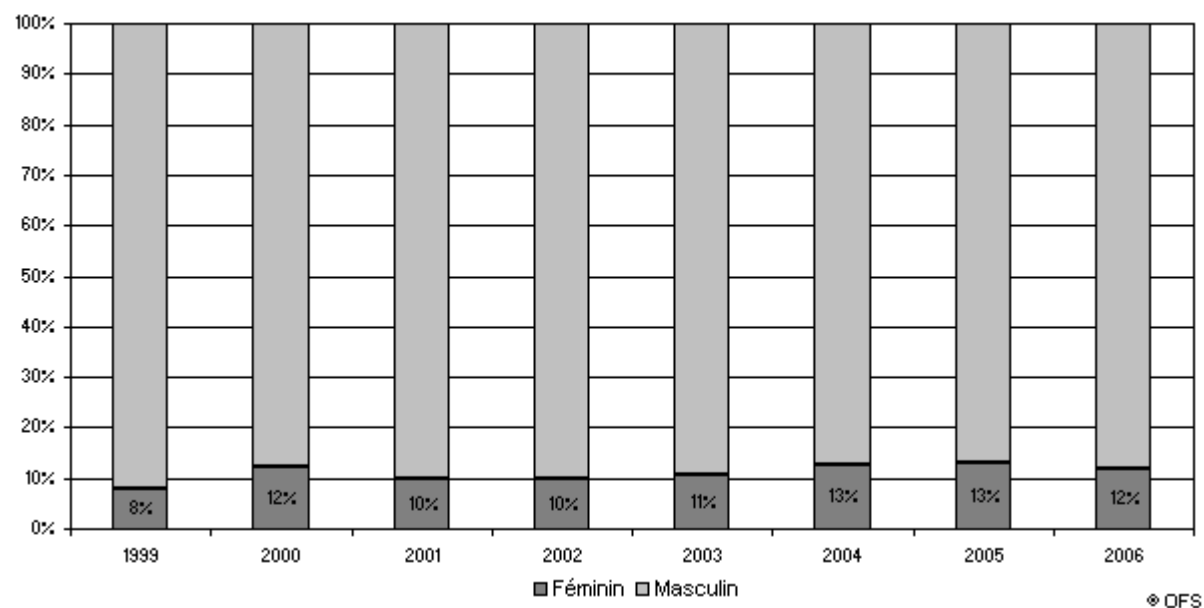
Annexe 2. Jugements pénaux des mineurs avec infraction de violence, selon le sexe

	1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	1'231	100%	1'194	100%	1'550	100%	1'532	100%	1'682	100%	2'012	100%	2'248	100%	2'370	100%
Masculin	1'134	92.1%	1'048	87.8%	1'403	90.5%	1'381	90.1%	1'505	89.5%	1'759	87.4%	1'950	86.7%	2'093	88.3%
Féminin	97	7.9%	146	12.2%	147	9.5%	151	9.9%	177	10.5%	253	12.6%	298	13.3%	277	11.7%

Etat de la banque de données: 16.10.2007

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Féminin	8%	12%	10%	10%	11%	13%	13%	12%
Masculin	92%	88%	90%	90%	89%	87%	87%	88%

Jugements pénaux des mineurs avec infraction de violence, selon le sexe



Annexe 3. Canevas d'entretien exploratoire

0. Planter le décor

Ceci n'est pas un questionnaire, je n'attends pas de vous des réponses précises, **c'est donc plutôt un récit que l'on va essayer de partager.**

1. Approche du quotidien

J'ai de l'intérêt pour votre travail, pouvez-vous m'en parler un peu ?

Relances possibles :

Pouvez-vous me parler d'une de vos journées types ?
Que faites-vous en arrivant le matin au travail ?
Quelles choses avez-vous l'habitude de faire tous les jours ?

2. Premier zoom

A quels types de problèmes principaux vous confrontez-vous ?

Relances possibles :

Comment est-il possible de gérer de tels problèmes ?
Quelles ressources sont à votre disposition ?

3. Zoom transversal « violent »

Dans l'évolution de votre travail, avez-vous vu apparaître des phénomènes nouveaux (inquiétants, questionnants ?)

Relances possibles :

Vous êtes vous déjà confronté à une situation nouvelle dans la prise en charge de jeunes gens ?
Vous êtes vous déjà confronté à de la délinquance (violence) chez les garçons / filles ?
Quelles descriptions pouvez-vous faire des comportements délinquants / violents (H/F) ?
Quelles différences entre les garçons et les filles (actes/gestion) ?

Annexe 4. Analyse des mondes de Boltanski et Thévenot (1991) inspirée de Charmillot (2002)

Les mondes	Monde de l'inspiration	Monde domestique	Monde de l'opinion	Monde civique	Monde marchand	Monde industriel
Grille d'analyse						
Principe supérieur commun	Le jaillissement de l'inspiration	L'engendrement depuis la tradition	La réalité de l'opinion	La prééminence des collectifs	La concurrence	L'efficacité
Etat de grand	Indicible et éthéré	La supériorité hiérarchique	La célébrité	Réglementaires et représentatifs	Désirable	Performant
Dignité des personnes	L'inquiétude de la création	L'aisance de l'habitude	Le désir d'être reconnu	L'aspiration aux droits civiques	L'intérêt	Le travail
Répertoire des sujets	Les illuminés	Les supérieurs et les inférieurs	Les vedettes et leurs supporters	Les personnes collectives et leurs représentants	Les concurrents	Les professionnels, experts, spécialistes.
Répertoire des objets et des dispositifs	Le rêve éveillé	Les règles du savoir-vivre	Des noms dans les médias	Les formes légales	Richesse	Les moyens
Formule d'investissement	L'évasion hors des habitudes	Rejet de l'égoïsme Devoir, serviabilité	Le renoncement au secret	Le renoncement au particulier	Opportunisme	Progrès
Rapport de grandeur	La valeur universelle de la singularité	Respect et responsabilité	Etre reconnu et s'identifier	Les rapports de délégation	Posséder	Maîtriser
Relations naturelles entre les êtres	L'alchimie des rencontres imprévues	Reproduire, enfanter, éduquer.	La persuasion	Le rassemblement pour une action collective	Intéresser Acheter, vendre, se procurer	Fonctionner
Figure harmonieuse de l'ordre naturel	La réalité de l'imaginaire	L'âme du foyer	L'image dans le public	La république démocratique	Marché	Organisation
Epreuve modèle	Le vagabondage de l'esprit	La cérémonie familiale	La présentation de l'évènement	La manifestation pour une juste cause	Affaire	Test
Mode d'expression du jugement	L'éclair de génie	Savoir accorder sa confiance	Le jugement de l'opinion	Le verdict du scrutin	Prix	Effectif
Forme de l'évidence	La certitude de l'intuition	L'anecdote exemplaire	L'évidence du succès	Le texte de loi	Argent	Mesure
Etat de petit et déchéance de la cité	La tentation du retour sur terre	Le laisser-aller du sans-gêne	L'indifférence et la banalité	La division	La servitude à l'argent	Inefficace

Annexe 5. Canevas d'entretien collectif

Moment 1 : Discussion de cas

☞ Introduction :

Rappel anonymat total

Rappel de l'enregistrement

Présenter déroulement de l'entretien (discussion de cas + dessins)

Indiquer règles de communication (tout le monde peut s'exprimer... pas en même temps)

☞ Violence physique

a. Éléments contextuels

- **Q1 : *Rapide rappel du déroulement des 2 cas de violence de [Ludivine]***

- o Relances

- Quels peuvent bien être les éléments déclencheurs de telles situations ?
- Cela s'amorçait-il depuis un moment ?
- Quelles personnes étaient concernées ?

b. Fréquence des événements violents - limites des genres

- **Q2 : *Est-ce que ce genre de situation se produit souvent dans le foyer?***

- o Relances

- Avez-vous souvent affaire à ce type de situation ?
- Est-ce *normal* chez ce type de population ?
- **Est-ce identique chez les filles que chez les garçons ?**

☞ Systèmes de qualification

a. Figure harmonieuse de l'ordre naturel

- **Q3 : *Quelles limites ont été franchies par la jeune dans la situation?***

- o Relances

- Quelles règles son attitude violente a-t-elle enfreint ?
- Quels principes a-t-elle mis en danger ? (principe sup° comm)

b. Mode d'expression du jugement

- **Q4 : Quelles suites ont été données aux situations de violence ?**

- o Relances

- Quels choix éducatifs, pédagogiques, thérapeutiques ont été privilégiés ?

🌀 Conclusion :

- **Q6 : Quelque chose à rajouter ?**

Moment 2 : Le Collectographe

a. Distribuer cartes thèmes « violence » ; « adolescence » face cachée

b. Faire dessin en groupe

c. Mobiliser interprétations sous-groupe opposé sur production

- i. **Que voyez-vous ?**
- ii. **Qu'est-ce que cela évoque pour vous ?**
- iii. **Qu'est-ce que ça vous fait ressentir ?**

d. Faire découvrir

- i. **Qu'avez-vous cherché à représenter ?**
- ii. **Pourquoi avoir choisi de le représenter ainsi ?**
- iii. **Quels ont été vos désaccords ?**

e. Si temps, lien entre les deux dessins.

- i. **Est-ce que les 2 figurations peuvent être liées, ou pas ?**
- ii. **Pourquoi ?**

Annexe 6. Dessin collectif du concept « violence »



Annexe 7. Dessin collectif du concept « adolescence »



Annexe 8. Canevas d'entretien semi-directif

Moment 1 : Retour sur l'entretien collectif

☞ Introduction :

Rappel anonymat total

Rappel de l'enregistrement

Présenter déroulement de l'entretien (discussion de cas + extraits)

Indiquer temps de passation (+/- 1h30)

☞ Violence physique, violence de genre ?

a. Fréquence des évènements violents - limites des genres

- ***Q1 : Est-ce qu'il existe un type de violence plus spécifique qu'un autre chez la population que vous accueillez ?***

- o Relances

- Comment comprendre « le cas » [Ludivine] ? Exception à la règle ?
- **Problèmes « psy » peuvent expliquer violence physique ou est-ce qu'elle se comporte comme toute fille normale ?**

- ***Q2 : Il y a-t-il une spécificité à la prise en charge des filles ?***

- o Relances

- A quels besoins un foyer féminin peut-il répondre ?
- Pourquoi existe-t-il des foyers mixtes et non-mixtes ?

- ***Q3 : Il y a-t-il une spécificité à la prise en charge de la violence des filles ?***

- Il paraîtrait que les filles ne sont pas violentes comme les garçons. Qu'en penses-tu ?
- **Est-ce que la violence physique est identique chez les filles que chez les garçons ?**
- **Certains parlent de masculinisation de la violence physique de la part des filles, qu'en penses-tu ?**
- **Penses-tu qu'elle se gère pareillement ?**

☞ Systèmes de qualification

b. Etat de petit et déchéance de la cité

- **Q4 : Pourquoi un retour en foyer n'a pas été envisageable ?**

- o Relances

- Quelles attitudes l'équipe n'était plus prête à accepter ?
- Penses-tu que vous étiez encore en mesure d'aider [Ludivine] ?
- *Pense-tu qu'il existe une incohérence entre l'annonce du concept pédago° et les réalités de la population ? (Accueil le de violences et refus de violences)*

c. Mode d'expression du jugement

- **Q5 : Comment comprendre les suites données aux situations de violence ?**

- o Relances

- Comment comprendre le choix d'appeler en premier l'ambulance dans un cas, et la police dans l'autre ?
- **Comment se situer dans un choix pénal ou de soin ? Sur quelles bases ?**
- Penses-tu que les mêmes suites auraient été données pour des garçons ?

☞ Conclusion :

- **Q6 : Quelque chose à rajouter ?**

Moment 2 : Discussion cas fictif

☞ Lecture de l'extrait

Je vais maintenant te montrer un extrait tiré d'un livre lu en cours.

☞ Interprétation de l'extrait

- **Q1 : Que peux-tu dire de cet extrait ?**

- o Relances

- Que penses-tu qu'il va se passer pour ce-tte jeune ?
- Quelle prise en charge privilégierais-tu ?

Annexe 9. Extrait de cas de violence différencié selon le sexe ⁶

Bob a 14 ans. Il nous est adressé par sa mère, suite à une altercation grave au cours de laquelle il l'a frappée plusieurs fois à l'estomac. Sa mère le décrit comme un jeune « déchaîné » qu'elle ne maîtrise plus et explique que paroles, menaces et punitions n'ont guère d'effet sur son comportement. S'il peut être violent, Bob ignore en fait sa mère beaucoup plus qu'il ne se bat avec elle ouvertement ; il rentre souvent très tard sans permission et passe beaucoup de temps avec des garçons plus âgés, que sa mère décrit comme « des bons à rien avec lesquels il fait l'école buissonnière ». Lorsque nous le rencontrons pour la première fois, Bob est sur le point de se faire exclure de l'école pour absentéisme et parce qu'il est fréquemment agressif et violent envers les autres élèves.

Juliette a 14 ans. Elle nous est adressée par sa mère, suite à une altercation grave au cours de laquelle elle l'a frappée plusieurs fois à l'estomac. Sa mère la décrit comme une jeune « déchaînée » qu'elle ne maîtrise plus et explique que paroles, menaces et punitions n'ont guère d'effet sur son comportement. Si elle peut être violente, Juliette ignore en fait sa mère beaucoup plus qu'elle ne se bat avec elle ouvertement ; elle rentre souvent très tard sans permission et passe beaucoup de temps avec des filles plus âgées, que sa mère décrit comme « des bonnes à rien avec lesquelles elle fait l'école buissonnière ». Lorsque nous la rencontrons pour la première fois, Juliette est sur le point de se faire exclure de l'école pour absentéisme et parce qu'elle est fréquemment agressive et violente envers les autres élèves.

⁶ L'extrait original (Bob) a été tiré de Dumas (2007), p.327 et a été modifié (Juliette) pour le besoin de la recherche.