

Entre norme et subversion : (re)constructions du genre à l'école

Jamile Guimarães et Cristiane Da Silva Cabral



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/gef/689>

DOI : 10.4000/gef.689

ISSN : 2571-7936

Éditeur

Association de recherche sur le genre en éducation et formation (ARGEF)

Référence électronique

Jamile Guimarães et Cristiane Da Silva Cabral, « Entre norme et subversion : (re)constructions du genre à l'école », *Genre Éducation Formation* [En ligne], 5 | 2021, mis en ligne le 01 juin 2021, consulté le 06 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/gef/689> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/gef.689>

Ce document a été généré automatiquement le 6 juillet 2022.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Entre norme et subversion : (re)constructions du genre à l'école

Jamile Guimarães et Cristiane Da Silva Cabral

1. Introduction

- 1 Dans la sphère culturelle contemporaine, la négociation des identités de genre se joue dans des interactions complexes. En associant discours, valeurs et symboles dissonants – comme la libération et la morale, l'équité et la répression –, les cultures juvéniles, les pratiques de genre et les sexualités deviennent un terrain de disputes, un espace de résistances et de subversions (Nayak & Kehily, 2013 ; Bragg, Renold, Ringrose & Jackson, 2018).
- 2 Dans le cadre scolaire, le processus de construction des identités de genre va au-delà de la socialisation promue par les agents institutionnelles, traduisant un travail continu de négociation des frontières symboliques, sociales et matérielles entre pairs. Les groupes de pairs dessinent un contexte structuré par des dynamiques de pouvoir reposant sur des régimes de surveillance des comportements. La toile de fond de la régulation morale compte des processus de rivalité et de dispute donnant lieu à la caractérisation et à la hiérarchisation des sujets et des groupes, qui tissent différents types de relations entre jeunes (Pereira, 2012 ; Fjaer, Pedersen & Sandberg, 2015 ; Miller, 2016). Or, les critères de reconnaissance sociale sont délimités par les discours régulateurs de la sexualité, de l'apparence et du comportement (Sales & Paraíso, 2013 ; Guimarães, 2019).
- 3 Chez les adolescentes, les pratiques d'intimidation, telles la stigmatisation (médiances, insultes) et l'exclusion sociale, sont centrées sur la manière dont les sujets se présentent (ou sur ce qu'ils représentent) dans le milieu social et sur ce que signifie le fait d'occuper une position méprisée (Miller, 2016 ; Guimarães, 2018). C'est alors l'image de la personne qui est en jeu, le socle de son appréciation sociale : sa réputation. La diffamation morale est ici comprise comme faisant partie d'un ensemble complexe de pressions, d'attentes et de contraintes sociales et institutionnelles qui composent la

rigide structure régulatrice du genre, que Butler (1990) appelle matrice hétérosexuelle. Les histoires de conflit vont au-delà de la motivation en elle-même, évoquant explicitement « des images qui dessinent les contours des rôles » de la féminité, de l'adolescence, du pouvoir, de la conformité, de la transgression et de l'inégalité (Gregori, 1993, p. 164). Ces histoires engendrent des espaces de contrôle dans lesquels la pédagogie moralisatrice constitue un « champ de mines normatif », à l'intérieur duquel les jeunes femmes doivent naviguer sous l'exigence d'une « autosurveillance continue, [d'] une gestion des impressions et [d'] un complément de manœuvres défensives et offensives » (Bay-Cheng, 2015, p. 286). En observant la construction quotidienne de ce phénomène, notre objectif est de mettre en lumière les éléments situationnels et culturellement contextualisés qui bercent la construction des identités de genre des adolescentes.

2. Méthodologie

- 4 Cet article est le fruit d'une étude ethnographique menée en 2014 et 2015 dans deux écoles publiques brésiliennes auprès de filles âgées de 11 à 15 ans, sur le rôle du *bullying* dans la construction des identités de genre. Durant un semestre, nous avons observé une école se trouvant dans la ville de São Paulo. Au total, le nombre d'élèves était de 285, parmi lesquelles 149 filles. La période suivante a été passée dans un collège de Salvador, comptant 422 élèves le matin, dont 238 filles, et 289 l'après-midi, dont 154 jeunes filles.
- 5 Ces écoles se caractérisaient alors par un passé récent de violences physiques parmi les filles¹. La présence du narcotrafic et de la criminalité dans leurs quartiers faisait de la violence un élément organisateur du quotidien. Les recherches sur les femmes de milieu populaire ont suggéré un modèle de féminité se référant au courage (Fonseca, 2004 ; Magalhães, Araújo & Schemes, 2013). Dans cette lignée, les expressions comme « la loi des plus fortes » sont ici appréhendées en tant que mécanismes de socialisation juvénile régissant les interactions entre pairs dans ces contextes (Cordeiro, Barbosa Filho, Santos, Oliveira & Araújo, 2010 ; Rubi, 2017).
- 6 L'observation participante a été menée dans les salles de classe, les couloirs, la cour et la salle des professeur-es. L'immersion sur le terrain a permis la production de données, notamment en assistant aux dialogues et aux conversations avec les sujets (élèves et agents institutionnel·les). Au-delà des conversations informelles, des entretiens ont été faits avec les adolescentes – cinq à São Paulo et onze à Salvador – afin de mieux comprendre les situations qui ont eu lieu et les points de vue présentés par certaines jeunes filles. Afin d'avoir une vision relationnelle des questions de genre, des entretiens ont aussi été réalisés avec certains jeunes hommes (6), des directeurs, des surveillantes et des professeur-es.
- 7 Les pratiques de *bullying* en cours dans les groupes étudiés ne s'appuyaient ni sur la catégorie de race/couleur ni sur celle d'homo/hétérosexualité. C'est pourquoi l'approche méthodologique adoptée ici se focalise sur les seuls éléments contextuels à partir desquels la sexualité et l'identité de genre des filles hétérosexuelles se constituent. Les filles se distinguent les unes des autres par le biais de jugements s'appuyant sur l'évaluation des *performances* hétérosexuelles.
- 8 La lecture minutieuse des notes de terrain, des transcriptions des conversations et des entretiens s'est focalisée sur les références aux différences, ressemblances et inégalités

entre filles et entre groupes, sur la base des concepts du féminin et du masculin. L'objectif était d'identifier les catégories que les adolescent·es mobilisent pour parler des « filles », du genre et de la sexualité. De même, une attention particulière a été accordée aux éléments situationnels et contextuels qui conditionnent la direction que prennent les processus de construction du genre, en termes de disponibilité (ou non) de ressources, de participation et de modèles de référence.

3. Cas de figure, acteurs, actrices et relations : les positions du sujet parmi les différentes possibilités d'« être une fille »

- 9 Le système scolaire brésilien est très fragmenté. La majorité des jeunes appartenant au niveau socioéconomique le plus élevé sont inscrites dans des écoles privées. Il existe alors deux problèmes fondamentaux : la qualité de l'enseignement en général et les inégalités entre les différentes couches sociales. Beaucoup de jeunes des milieux populaires ont des trajectoires scolaires irrégulières, faites de divers échecs et abandons scolaires (temporaires ou définitifs) (Castro, 2009). La plupart des enseignantes ont une vision négative de la jeunesse pauvre, associée à la marginalité et à l'idée que le faible investissement scolaire viendrait de limites propres aux élèves en question et à leur famille. Les déterminants d'origine sociale et familiale freinent alors l'« effet école » : des conditions physico-structurelles déficitaires, la faible qualification des professeures (en particulier à la périphérie des villes), un programme scolaire obsolète et non contextualisé, ainsi qu'un manque d'outils d'enseignement de d'apprentissage (Barbosa & Sant'Anna, 2010 ; Santos, Nascimento & Menezes, 2012). La valorisation de l'école comme un espace de sociabilité illustre, d'un côté, le manque de dialogue entre l'institution et les apprenant·es et, de l'autre, l'important décalage entre les pratiques culturelles juvéniles² et l'ordre scolaire (Pereira, 2016).

3.1 C'est une fille bien ou pas ? L'inexorable tension de l'« être fille »

- 10 La réalisation d'ethnographies dans deux écoles a permis d'observer comment les spécificités contextuelles et la gestion disciplinaire influencent les relations et les interactions entre les élèves, pouvant assouplir et/ou renforcer l'évaluation des aspects normatifs et des modèles de conduite féminins et hétérosexuels.
- 11 L'école de São Paulo a un solide système de maintien de l'ordre. L'espace physique réduit, des salles de classe peu nombreuses et un groupe d'élèves assez réduit favorisent la mise en œuvre d'une surveillance stricte et constante. Même durant les récréations, les élèves n'ont pas de liberté d'action, du fait d'être sous le regard attentif des surveillantes, de la coordinatrice pédagogique et du directeur, stratégiquement situées dans chaque espace de sociabilité. Au début de chaque année scolaire, les élèves sont informées des règles de vie en commun, de discipline, de déplacement dans les espaces et des horaires d'entrée : « Ici, ils savent tout. Comme ils sont préparés, ça sert à rien de pleurer, ça sert à rien de se plaindre. Et il [le directeur] cède pas. Si la règle a été violée, c'est fini. Et c'est comme ça que ça doit être », avance la surveillante Eleonor.
- 12 Les surveillantes, Eleonor et Carmen, jouent un rôle essentiel dans ce fonctionnement, en contrôlant au quotidien les interactions entre élèves. Chacune d'elles – autonome

dans la résolution des conflits les plus ordinaires et de moindre gravité – agit en première ligne dans la résolution des problèmes d'indiscipline et de microviolences en général. Elles adoptent cependant des postures différentes dans le traitement des élèves – différence basée sur leurs conceptions morales. Carmen mobilise des interventions plus évaluatives, avec des critiques relevant d'un ordre moral conservateur : elle fait des différences entre les filles les « plus correctes », avec lesquelles elle est plus permissive du fait de les considérer comme moralement irréprochables, et les « filles faciles » (« *atiradas* »), qu'elle a l'habitude de réprimander avec sévérité en raison de ses préjugés à leur égard. Eleonor, quant à elle, se montre plus ouverte et libérale, adoptant une posture d'écoute impliquant une relation plus fluide et plus proche avec les filles : elle échange des expériences, leur apporte de l'affection, leur donne des conseils et leur offre « une épaule sur laquelle se reposer ». Cette pratique d'écoute revête néanmoins une forme d'examen de conscience : ses remarques comptent des *vérités*, imputant à l'élève la reconnaissance de son comportement comme une erreur commise (« penser aux garçons » de façon précoce, « s'afficher » avec des jeunes hommes, aller à des *bailes funk* ³), et ses conseils reposent sur des voies et des attitudes que les filles doivent adopter pour « se mettre en valeur ». Cette façon de convaincre renvoie à ce que Foucault (1976) conçoit comme une « pratique confessionnelle », visant à modifier les pratiques au travers d'un assujettissement de la subjectivité de celles et ceux amenés à prendre conscience des défauts qu'elles et ils se cachent à elles-mêmes ou à eux-mêmes.

- 13 L'école a un projet pédagogique propre, mis en place par le directeur, définissant le dialogue et la disponibilité comme les bases de la relation professeure-élève. Dans les conversations, les professeures font montre d'une profonde connaissance des problèmes personnels de leurs élèves, de leurs histoires de vie, apportant un soutien continu et échangeant des expériences. Il convient toutefois de dissocier cette posture d'une vision du monde plus libérale : les conceptions traditionalistes de la féminité prédominent, ainsi que les réprimandes envers les filles considérées comme « problématiques », « vicieuses » ou « faciles » (« *atiradas* »). De même, le *modus operandi* des enseignantes se révèle différencié : dans les cas d'indiscipline perturbant la classe, elles et ils tentent, de différentes manières, de résoudre cela de façon négociée avec les élèves, tandis que, lorsque les conflits concernent des comportements sexuels, les surveillantes en sont informées pour accompagner les élèves concernées au bureau du directeur. Lorsque les professeures ont été interrogées à ce sujet, certaines d'entre elles/eux ont affirmé que cette distinction tient au niveau de sérieux et de gravité du comportement perturbateur dans les classes.
- 14 Il convient de souligner la figure impériale du directeur, Elias. Celui-ci utilise un langage jeune, et son bureau est toujours ouvert aux élèves. S'il n'adopte pas de punitions exemplaires, il exprime néanmoins l'autorité et inspire crainte et admiration. Outre les questions internes, le directeur vit dans le voisinage, assez réduit, et, du fait d'être largement connu, il a accès à des informations sur les activités personnelles (hors du cadre scolaire) – potentiellement répréhensibles – des élèves. Lors de l'entretien, il relate une conversation avec le père d'une élève – échange qui peut nous aider à comprendre la peur des filles à son égard :

Elias : Lundi, je discutais avec un père qui savait rien de sa fille, de ce qu'elle faisait, alors je lui ai dit « Vous savez que votre fille va aux *bailes funk* ? ».

Il dit : Elle est venue avec moi.

Elias : Mais je ne vous ai pas demandé si elle était venue avec vous. Je voudrais

savoir si vous le saviez, parce que vous n'en parlez pas.

Et lui : Mais je sais pas quoi faire.

Elias : Vous savez pas quoi faire ? Vous devez le lui interdire.

Lui : Mais elle vit pas avec moi.

Elias : Mais quelqu'un doit le lui interdire. Vous êtes son père. Une jeune fille de 12 ans doit être commandée par quelqu'un. Vous savez ce qu'elle fait dans les *bailes funk* ? Comment elles y vont les filles ? Elles y vont sans culotte, elles y vont « préparées ».

- 15 Cet extrait montre que la surveillance du comportement des filles est bercée par des conceptions stéréotypées des éléments culturels de la jeunesse, comme le *baile funk* mentionné, que le directeur et les surveillantes décrivent constamment comme un danger pour le « bon » développement des filles, comme un espace dégradant pour les femmes, où le sexe est facile. Au cours des conversations, de nombreuses filles ont mentionné le *baile* comme un espace d'expression juvénile, répondant à leurs goûts personnels. Dès lors que les filles ont la permission, elles y vont, y compris celles qui n'apprécient pas ce style musical, car elles ont alors l'opportunité d'être avec leurs amies et d'autres personnes de leur âge, de façon plus libre, loin du regard des adultes.
- 16 Le contrôle imposé aux élèves donne lieu à un cadre clairement conservateur. Cela se traduit par une claire distanciation entre les corps des filles et ceux des garçons, avec une faible fluidité interactionnelle, ce qui accentue la frontière de genre. La répression morale infligée conditionne la vision de la fille « normale », associée à des qualités féminines idéalisées, comme être « calme », « éduquée » et « gentille ». Ces appréciations des comportements opèrent dans la reproduction et la naturalisation du caractère distinctif du genre et des choix institutionnels sur lesquels elles prennent appui. En demandant un réajustement de la position pour répondre à la critique émise, elles constituent un travail continu d'apprentissage des normes et des valeurs liées au genre.
- 17 Le directeur, la coordinatrice pédagogique et la surveillante Carmen utilisent souvent les mots « jeune fille » (« *mocinha* ») et « lady » pour faire référence au « bon » comportement des filles. L'agressivité, l'indiscipline et une certaine lascivité sont fortement condamnées. De ce fait, les filles cherchent à se prémunir d'éventuelles situations embarrassantes ou de l'étiquette d'« élèves problématiques ». Tel qu'observé par Youdell (2006), l'importance accordée à ce type de comportement renforce l'opposition constitutive de la féminité (bonne/mauvaise), limitant finalement les possibles façons d'être des adolescentes à ces représentations polarisées.
- 18 Ce binarisme se retrouve dans le discours des filles et des garçons, influençant leurs comportements selon les modes de féminité produits dans ce contexte. De manière générale, les filles adoptent un discours plus conservateur, centré sur le composant moral de la construction des asymétries entre elles. De fait, le lissage et la censure publique des actes et paroles qui sortent du modèle normatif féminin prévalent. De même, les jeunes hommes défendent largement un alignement des jeunes filles au modèle social idéalisé de la féminité, ce qui donne lieu à une forte imposition de comportements pudiques. Pour eux, les jeunes filles avec lesquelles « on peut se mettre en couple » doivent être « réservées, éduquées et délicates » – des critères qui rappellent les attributs socialement attribués à la bonne épouse.
- 19 La plupart du temps, les conflits entre filles sont motivés par une rivalité dans la compétition hétérosexuelle. L'intimidation dure plusieurs mois et se caractérise par l'isolement social progressif par le biais de commérages et de ruptures d'amitiés

(Guimarães, 2018). Les histoires d'activité sexuelle excessive et précoce avec de multiples partenaires sont utilisées pour alimenter l'ordre social, en ayant pour effet de neutraliser les éventuelles situations de dépassement ou de démarcation sociale (Ringrose & Renold, 2010 ; Miller, 2016) : « Il y en a toujours une qui a quelque-chose de mieux que l'autre, et l'autre commence alors à critiquer... Les filles aiment se moquer, se donner des surnoms, parce qu'elles pensent que l'autre fait sa belle », dit Rita (12 ans).

- 20 La majorité des adolescentes se définissent comme des « filles normales ». L'une des caractéristiques normatives essentielles de la « fille normale » est d'être « sage et réservée ». L'adoption d'un comportement réservé et passif par les filles se révèle associée à la manière dont elles « doivent apparaître en public » : « C'est celle [la fille] qui fait rien. Elle arrive et elle préfère rester à sa place... elle s'assoit, elle reste dans son coin et se contente de discuter » (Paula, 11 ans). Nous pouvons voir ici la naturalisation des restrictions dans les mouvements et le langage corporel des filles en comparaison aux garçons. La prédominance d'une attitude d'attente renforce alors l'image de la femme féminine comme fragile et réservée (Pereira, 2012 ; Meenagh, 2017). La catégorie de « fille facile » (« *atirada* ») rend explicite l'opposition aux comportements et caractéristiques socialement admises comme féminines. La « fille facile » (« *atirada* ») est définie comme « une fille qui prend beaucoup de place », qui « passe son temps à courir, à envoyer des injures aux autres, qui se maquille beaucoup » (Carla, 11 ans). Les « filles faciles (*atiradas*), elles sont chaudes [sexuellement visibles], elles arrêtent pas de courir après les garçons » ; c'est pourquoi « elles sont mal vues » (Serena, 12 ans).
- 21 L'opposition entre les « femmes de maison » et les « femmes des rues » exprime la moralité sexuelle qui organise les codes moraux et le contexte socioaffectif des femmes et des hommes dans la société brésilienne. La « sexualité de maison » est engendrée par des règles et des conventions sociales relatives à la conduite supposée propre à la femme au foyer, à la mère de famille et à l'épouse respectable. En revanche, la « sexualité de rue » renvoie à la « dégénérescence » incarnée par la figure de la prostituée, objet de réprimandes – sociales et politiques – d'ordre disciplinaire, moral et sanitaire (Damatta, 1997 ; Rago, 2014).
- 22 Les restrictions que connaissent les adolescentes étudiées s'étendent à l'extérieur des murs de l'école : leur quartier, d'occupation récente, est à la périphérie et ne dispose pas d'équipements culturels ou de loisir ; leur école se trouve dans une zone assez isolée, sans espace pour se réunir. À la fin des cours, afin de prévenir les confrontations, le directeur et les surveillantes accompagnent l'entrée et la sortie des élèves à proximité de l'école, ce qui contribue à une dispersion rapide. Lorsque nous évoquions les parents et les loisirs, deux éléments étaient cités : la responsabilité de s'occuper des frères cadets et les obligations de travail domestique⁴ durant la semaine, lorsque leur mère est au travail. Cette routine est faite d'une sociabilité et de sorties le week-end peu fréquentes. Pour les adolescentes les plus âgées (de 14-15 ans), les loisirs se limitent aux sorties dans les centres commerciaux et les snack-bars de la rue avec les amies, une fois par semaine. Les plus jeunes, quant à elles, ont pour habitude de sortir accompagnées de leurs parents. De manière générale, les moments de sociabilité à l'école font partie du peu d'opportunités qu'elles ont d'être seules avec leurs amies et de profiter d'une certaine liberté.
- 23 Dans la mesure où la plupart des filles vivent dans des HLM, les espaces de circulation sont restreints à ces immeubles. La maison offrant peu d'options de loisir, les

adolescentes s'y divertissent en allant sur les réseaux sociaux ou en regardant la télévision. Dans un sens large, leur quartier se trouve dans une zone périphérique, avec une offre de transports publics sommaire. Nombre d'adolescent·es ont affirmé n'avoir jamais été au centre-ville, l'endroit le plus éloigné où elles et ils sont allés étant une zone relativement proche des rues commerçantes à bas prix (*comercio popular*), mais se trouvant également à la périphérie.

3.2 Jeux de positionnements : (re)produire les discours, négocier les identités

- 24 Si l'initiation sexuelle et l'affirmation de l'identité de genre sont des thèmes centraux pour les jeunes des deux écoles, les interactions quotidiennes sont différentes. À Salvador, la frontière entre la sociabilité à l'école et ses environs⁵ est poreuse : se situant dans une zone de classe moyenne-haute, le voisinage offre aux filles diverses possibilités de divertissement, comme les snack-bars, les places, les centres commerciaux et les plages. Après les cours, les « moment[s] pour pouvoir être jeune » sont réguliers et très valorisés du fait de permettre d'être à l'aise entre filles (y compris pour les filles les plus jeunes). Elles s'achètent de l'eau de coco, des sodas ou des boissons alcoolisées, ainsi que des encas au supermarché le plus proche de l'école et se retrouvent pour discuter et/ou pour flirter sur une place ou une plage.
- 25 Bien que pauvres, leurs quartiers de résidence sont anciens, comptant avec une solide infrastructure de services et d'équipements culturels. La proximité avec la zone la plus centrale de la ville élargit également la circulation spatiale et le champ des plaisirs. Beaucoup d'entre elles se déplacent seules ou en groupe pour aller à l'école ou se promener, faisant preuve d'une certaine autonomie.
- 26 À l'école, les élèves bénéficient d'une certaine liberté d'action et d'expression. La direction a adopté une relation basée sur le dialogue et une posture plus indulgente, non seulement dans la résolution des conflits, mais aussi et surtout dans la compréhension de l'être adolescent dans ses questions existentielles. C'est là ce que démontre les propos du directeur, Matias : « J'essaye de dialoguer, d'écouter, de comprendre, j'appelle la famille, on va partager, on va mettre en place les moyens pour que [l'élève] change. Certains élèves qui viennent ici, il suffit de les prendre dans les bras, de dialoguer et il se mettent à pleurer ».
- 27 Lors des conversations avec les professeur·es, les critiques quant à un manque de rigueur et de respect des sanctions par la direction sont fréquentes, considérant la résolution des cas comme inefficace du fait d'être « très favorable aux élèves ». Elles et ils se sentent d'ailleurs limités par la pratique d'écoute des élèves qui doivent essayer de résoudre le conflit conjointement avec la ou le professeur·e.
- 28 La différence dans le traitement des élèves se retrouve également dans l'accès les unes aux autres et dans les relations tissées entre elles, eux, les professeur·es et la direction. Pour autant, les enseignant·es traitent les expressions d'une sexualité comme des cas d'indiscipline. Les répressions verbales et les envois chez le directeur sont fréquentes. Cependant, ces questions n'impliquent généralement pas l'adoption de mesures disciplinaires par la direction qui se concentre sur la prévention de la violence. Si Matias juge « certaines attitudes excessives », il considère l'affirmation sexuelle des filles comme un fait culturel que l'institution scolaire doit apprendre à intégrer. Lorsque des faits sont rapportés, ils sont suivis d'un conseil pour les adolescentes afin

qu'elles tentent d'établir une relation plus ouverte avec leur mère, en partageant avec elle leurs doutes et leurs expériences en vue d'un développement sexuel plus sain.

- 29 Le contrôle exercé sur le comportement des filles est aussi lié à la distance interpersonnelle entre professeures et élèves. Démotivées par la précarisation des conditions de travail dans la fonction publique et ne croyant guère aux élèves, plusieurs des enseignant·es sont régulièrement absentes. Les élèves restent dans la salle, puis se dispersent et circulent librement dans l'école. Elles et ils manquent d'ailleurs régulièrement les cours ou en sortent temporairement et passent beaucoup de temps dans la cour. Les surveillantes, elles aussi démotivées, sont des employées rattachées à des entreprises qui les payent constamment en retard, au point de passer plusieurs mois sans percevoir de salaire. Elles n'exercent donc pas de contrôle assidu, se contentant d'observer les interactions entre les élèves.
- 30 Pour résumer, la discipline scolaire oscille entre restriction, absence de règles (notamment) et agissements plus libéraux, offrant aux élèves l'occasion de tisser des relations de proximité et d'avoir un comportement sexuel plus ouvert. Dans cette perspective, la sexualité est traitée de manière plus légère, davantage articulée à sa dimension ludique et de pouvoir d'expression.
- 31 Les normes d'étiquette féminine mentionnées par les jeunes hommes de São Paulo n'ont pas été mentionnées par ceux de Salvador, qui évoquent plutôt les contraintes en termes de sexualité. Les interactions hétérosociales marquées par l'« amusement » (« *gaiaticice* ») demandent plus de désinhibition de la part des filles et des garçons. Une apparence douce ou pure est ici perçue comme « fâcheuse » (« *chato* »), en ce qu'elle est associée à des difficultés à construire de « bonnes amitiés » et à « profiter » du moment. Dans ce cadre, les adolescentes ont davantage de possibilités de négocier divers types de comportement.
- 32 Comme à l'école de São Paulo, la majorité des adolescentes se voient comme « normales ». Les filles « normales » affirment leur conformité à un comportement féminin normatif, mais elles doivent également faire montre de ruse, d'assurance et de courage pour ne pas être étiquetées d'« idiotes » (« *boba* »). La retenue est perçue comme un qualificatif potentiellement risqué dans un milieu où le conflit est une forme d'interaction sociale habituelle. Comme le dit Isabel, 13 ans, « réservée, jusqu'à un certain point ! Si quelque-chose se passe, tu dois t'en charger, sinon on te marche dessus ».
- 33 À Salvador, les différences de codes culturels de genre sont incarnées dans les catégories de « dévergondée » (« *foveira* ») et de « posée » (« *plantada* »). Comme le précise Butler (1993), les catégories distribuent, identifient et produisent des pratiques qui divisent et indiquent des règles locales qui doivent être apprises. Dans ce sens, la désignation de « dévergondée » (« *foveira* ») est utilisée par les filles plus âgées pour faire référence aux plus jeunes qui « sont chaudes [avec un désir débridé]. Elles savent pas encore comment gérer ces choses-là [la sexualité]. Elles sont faciles (*atiradas*) et elles veulent chopper tout le monde » (Bethânia, 14 ans). En se prenant pour exemples, elles mentionnent leur empressement et leur enthousiasme à l'idée d'« essayer quelque-chose de nouveau ». De l'autre côté, les adolescentes les plus âgées se montrent plus conscientes des pressions sociales pour qu'elles deviennent « plus calmes et réservées », d'où leur auto-identification comme « posées » (« *plantadas* »). Le terme « posée » (« *plantada* ») renvoie à une attitude de conformité et de bon comportement associée au fait d'« être réfléchie » (« *tomar juízo* ») et mesurée.

- 34 À la différence de l'école de São Paulo, les jeunes filles de Salvador n'entrent pas en concurrence directe pour des partenaires amoureux. L'asymétrie sociale est ici définie par la dichotomie maturité-puérilité entre les filles les plus âgées (des classes de 4ème et de 3ème, correspondant à la tranche d'âge des 13-15 ans) et les plus jeunes (de 6ème et 5ème, entre 11 et 12 ans). Tout au long de l'adolescence, la distinction sociale par l'âge inscrit les règles et les conventions morales de genre dans l'éventail du processus d'apprentissage. Tel que souligné par Tomasini (2013), cette phase de transition – qui culmine avec la « grande personne » – demande de créer un antagonisme permettant une différenciation vis-à-vis de cette Autre identifiée comme un « Je » passé. Les filles « posées » (« *plantadas* ») ont l'habitude d'avoir recours aux « piques » (« *gastação* »), une façon de se moquer servant à intimider et à dévaloriser moralement les « dévergondées » (« *foveiras* »). Les remarques cinglantes mentionnent des « défauts » dans la façon de s'habiller, de parler et de se comporter des plus jeunes, principalement sur le « pantalon bien moulant... qui fait ressortir les fesses », la « chemise de l'uniforme [nouée] pour laisser apparaître le ventre » et la « démarche en se tortillant », mais aussi des caractéristiques physiques sortant du modèle de l'attractivité hétérosexuelle.
- 35 En guise de réponse, les filles les plus jeunes s'assument comme des « filles faciles » (« *atiradas* »), donnant un sens nouveau à cette position pour en faire une « qualité » personnelle et sociale, un signe de leur « indépendance ». Elles ont l'habitude de résumer la différence avec les filles « normales » par le fait de « ne pas avoir honte de se dévaloriser. Elles font ouvertement ce que celles qui sont toute réservées (*quietinhas*) font en douce (en cachette). C'est une question d'attitude », comme le formule Leonor (11 ans).
- 36 Ce discours vient préciser la tentative de dissocier la catégorie de « fille facile » (« *atirada* ») de l'attribut négatif d'« immature », tout en faisant valoir leur détermination à agir selon leur libre arbitre et leurs propres désirs. « Utiliser les garçons », « juste profiter, avoir des expériences », ce n'est pas seulement une façon d'expérimenter leur sexualité, mais aussi, dans une certaine mesure, de signifier l'exercice d'une autonomie dans un domaine où elles pourraient profiter d'un pouvoir. En tant que partie du *self*, la sexualité est conçue comme un parcours d'expériences relationnelles incorporant le sentiment, la connaissance et l'être (Tolman, 2005). De fait, ces jeunes filles ne montrent pas d'intérêt ou de volonté d'être de « bonnes » filles. Être considérées comme « sexy », « fortes » (« *valentona* »), et profiter d'un pouvoir de commandement leur semble plus tangible et attrayant.
- 37 Ce positionnement nous montre que les filles dites de statut inférieur ne cherchent pas uniquement à s'adapter aux systèmes de sens établis par la classe socialement prépondérante. En considérant que les discours dominants sur la sexualité des filles sont basés sur la moralité, sur la peur de tomber enceinte et sur celle de contracter des maladies sexuellement transmissibles, la non-acceptation d'une place restreinte et déterminée par les normes de genre, ainsi que la construction d'un sentiment de soi comme sexuelle, sont d'une grande importance dans la construction des féminités.
- 38 L'engagement dans des processus plus complexes de modification des relations de pouvoir dominantes dans ce microcosme va plus loin avec le groupe qui s'appelle « les évoluées ». Les « évoluées » affirment que « le monde a changé », et « les filles aussi sont en train de changer ». Cette phrase annonce la contestation des valeurs et des caractéristiques liées à la féminité traditionnelle. Ces filles mettent en avant le fait de

prendre « l'initiative » et d'« avoir une place ». Comme le dit Adriana (14 ans) : « Les filles se disent "maintenant, je vais faire ce que je veux, je peux le faire, je vais à l'école, je suis une bonne élève. Je vais revendiquer, je vais choper [être avec des garçons], je vais m'amuser". Moi aussi j'aime bien penser comme ça ». Plusieurs auteures ont montré comment la dissociation des femmes jeunes des pratiques produisant de la passivité, de la soumission et de la superficialité a recréé le féminin dans les relations sociales de pouvoir. La « modernisation » du genre apparaît comme partie d'un processus culturel de repositionnement de la féminité idéalisée à partir d'attributs comme l'assurance, l'autonomie et la liberté individuelle (Harris, 2004 ; McRobbie, 2009 ; Budgeon, 2014).

- 39 Le groupe des filles « évoluées » se décrit par une façon d'être s'appuyant sur les avancées en termes de participation sociale des femmes dans la société contemporaine. « Il s'agit de pouvoir faire ce que les garçons font » (Sofia, 12 ans). La reconnaissance des inégalités de genre vécues au quotidien façonne un système de classification alternatif dans lequel la distinction et la reconnaissance sociales ne reposent pas sur la désignation des filles comme « bonnes » ou « mauvaises », mais sur les personnes capables d'incarner (ou non) des symboles et des aptitudes socialement valorisées, comme le pouvoir, l'activité, la force, etc. L'extrait d'entretien avec Lucília (12 ans) résume ce point de vue, qu'elle interprète comme une « fille auteure (*autoral*) » :

Lucília : Je trouve ça intéressant, cette capacité qu'on a à faire des choses que normalement les filles font pas... Je trouve vraiment que c'est injuste que les filles n'aient pas leur place. Je suis critique, je suis qui je suis, j'ai pas honte, j'ai pas peur [...] On est au 21ème siècle et je pense que c'est le moment que tout le monde accepte l'attitude des femmes.

Jamile : C'est un changement du coup ?

Lucília : C'est une ouverture, une opportunité que ma mère a eue et ma grand-mère non. Et maintenant moi j'ai cette ouverture...

- 40 À l'instar des participantes à la recherche de Budgeon (2001), les négociations discursives entreprises par ces adolescentes visent à confronter la manière dont les filles sont spécifiquement situées selon les discours de genre hétéronormatifs. Il ne s'agit pas de résumer (ou de réduire) le droit des femmes à l'égalité, à une sexualité active, mais d'entrevoir une *posture active* comme manière de revendiquer la levée des contraintes préexistantes qui limitent leurs opportunités de vie.
- 41 Il convient de souligner la montée de la morale conservatrice dans le contexte sociopolitique national et international (Corrêa & Kalil, 2020), notamment durant la dernière décennie. Au Brésil, plusieurs exemples témoignent de ce virage conservateur, qui s'est tout particulièrement accentué avec l'élection d'un président ultraconservateur qui, dès le premier jour de son mandat, en 2019, a institué un ministère de la Femme, de la Famille et des Droits humains. La croisade anti-genre et la percée du conservatisme moral et religieux dans les institutions publiques ont toutefois commencé au Brésil avant la dernière élection présidentielle. Par exemple, en 2014, le Plan national de l'éducation (PNE)⁷, encore en vigueur aujourd'hui, a été approuvé. Dans celui-ci, les termes « genre » et « orientation sexuelle » ont été supprimés, en réponse aux luttes des groupes religieux et politiques (ultra)conservateurs pour combattre les avancées politiques, légales et institutionnelles en termes de droits sexuels et reproductifs (Brandão & Lopes, 2018). La panique morale autour de l'« idéologie de genre » renforce probablement le manque, déjà existant, de débats solides sur le genre et la sexualité dans les écoles (Borges & Borges, 2018). Comme

révélé dans d'autres études, les deux écoles continuent d'aborder la sexualité dans une perspective du risque d'infections sexuellement transmissibles et de grossesse précoce. Bien qu'en 1997 les Paramètres nationaux du Programme Scolaire⁸ aient défini un travail transversal d'éducation sexuelle (dans toutes les disciplines), l'accent reste mis sur les aspects biologiques et reproductifs, avec l'enseignement du corps humain dans les cours de « biologie » (Palma, Piason, Manso & Strey, 2015 ; Guimarães, 2019).

4. Conclusion

- 42 Les positions des filles en tant que sujets nous ont montré l'agentivité des adolescentes dans le spectre des possibilités contextuelles qui façonnent les expériences de construction de l'identité de genre. Donner à voir les prismes de l'agentivité dans l'intériorisation des normes sociales met objectivement en lumière ce processus de socialisation comme dynamique du fait d'une expression plus importante de la subjectivité des filles, avec l'élaboration de performances et la capacité à donner un sens nouveau aux discours et pratiques hétérosexuelles. Ainsi, d'un côté, les positionnements sont nécessairement liés au fait d'avoir ou non du pouvoir dans une construction hiérarchique du genre, tandis que, d'un autre côté, ils mettent en évidence les relations complexes d'adhésion, de résistance et de manipulation des modèles de féminité (et de masculinité) à partir desquels les performances de genre sont construites.
- 43 Le caractère central de la réputation sexuelle ne fournit pas seulement des étiquettes descriptives, mais invite aussi les filles à regarder et à comprendre le monde social d'une certaine façon. La classification/étiquetage apparaît comme un élément important de la construction de performances et d'identités de genre, en ce qu'elle rend intelligibles les attentes culturelles et les normes de genre dans les interactions quotidiennes. L'affrontement discursif entre des catégories antagoniques se révèle essentiel à l'affichage (et à la résistance) des identités, à la mise en évidence des postures morales : qui elles sont et en quoi elles croient. Ce travail de production de frontières vise à conférer une légitimité sociale à une manière déterminée d'être une fille, par la normalisation de certaines conceptions de ce qu'est un comportement *correct*.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbosa, M. L. & Sant'Anna, M. J. (2010). O espaço urbano na escola: efeitos sobre a distribuição da qualidade. *Sociologia da Educação*, 1, 40-70.
- Bay-Cheng, L. (2015). The agency line: a neoliberal metric for appraising young women's sexuality. *Sex Roles*, 73(7-8), 279-291.

- Borges, R. O. & Borges, Z. N. (2018). Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230039.
- Bragg, S., Renold, E., Ringrose, J. & Jackson, C. (2018). « More than boy, girl, male, female »: exploring young people's views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sex Education*, 18(4), 420-434.
- Brandão, E. & Lopes, R. (2018). « Não é competência do professor ser sexólogo »: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 18(1), 100-123.
- Budgeon, S. (2001). Emergent feminist(?) identities: young women and the practice of micropolitics. *European Journal of Women's Studies*, 8(1), 7-28.
- Budgeon, S. (2014). The dynamics of gender hegemony: femininities, masculinities and social change. *Sociology*, 48(2), 317-334.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of « sex »*. New York : Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York : Routledge.
- Castro, J. A. (2009). Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educação & Sociedade*, 30(108), 673-697.
- Cordeiro, R., Barbosa Filho, E., Santos, G. M., Oliveira, L. & Araújo, R. (2010). Meninas de moral: experiências socioeducativas em um bairro popular do Recife. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 188-199.
- Corrêa, S. & Kalil, I. (2020). *Políticas antigênero em América Latina: Brasil*. Rio de Janeiro : Observatorio de Sexualidad y Política/ABIA.
- DaMatta, R. (1997). *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro : Rocco.
- Fjaer, E., Pedersen, W. & Sandberg, S. (2015). « I'm not one of those girls »: boundary-work and the sexual double standard in a liberal hookup context. *Gender & Society*, 29(6), 960-981.
- Fonseca, C. (2004). *Família, fofoca e honra: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre : Editora da UFRGS.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité*. 1. La volonté de savoir. Paris : Gallimard.
- Guimarães, J. (2018). Dinâmicas interacionais do bullying entre meninas: explorando as tramas do aprendizado de gênero. *ex æquo*, 38, 167-182.
- Guimarães, J. (2019). « As meninas hoje tão muito soltas »: os discursos institucionais que fundamentam o processo de regulação moral. *Pro-Posições*, 30, e20170105.
- Gregori, M. F. (1993). *Cenas e queixas: um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista*. São Paulo : Paz e Terra/ANPOCS.
- Harris, A. (Ed.). (2004). *All about the girl: culture, power and identity*. New York : Routledge.
- McRobbie, A. (2009). *The aftermath of feminism: gender, culture and social change*. London : Sage.
- Magalhães, M., Araújo, D. & Schemes, C. (2013). Queixosas e valentes: as mulheres e a visibilidade da violência cotidiana. *Revista Estudos Feministas*, 21(3), 839-859.
- Meenagh, J. (2017). Breaking up and hooking up: a young woman's experience of « sexual empowerment ». *Feminism & Psychology*, 27(4), 447-464.

Miller, S. (2016). How you bully a girl: sexual drama and the negotiation of gendered sexuality in high school. *Gender & Society*, 30(5), 721-744.

Nayak, A. & Kehily, M. J. (2013). *Gender, youth and culture: young masculinities and femininities*. Basingstoke : Palgrave.

Palma, Y., Piason, A., Manso, A. & Strey, M. N. (2015). Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. *Temas em Psicologia*, 23(3), 727-738.

Pereira, A. (2016). Outros ritmos em escolas da periferia de São Paulo. *Educação & Realidade*, 41(1), 217-237.

Pereira, M. (2012). *Fazendo gênero no recreio: a negociação do gênero em espaço escolar*. Lisboa : ICS.

Rago, M. (2014). *Do cabaré ao lar: utopia da cidade disciplinar - Brasil 1890-1930*. São Paulo : Terra e Paz.

Sales, S. & Paraíso, M. (2013). O jovem macho e a jovem difícil: governo da sexualidade no currículo. *Educação & Realidade*, 38(2), 603-625.

Santos, R., Nascimento, M. A. & Menezes, J. (2012). Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 289-300.

Ringrose, J. & Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573-596.

Rubi, S. (2017). Des filles et des quartiers : regard sociologique sur les conduites déviantes des adolescentes des territoires marginalisés. In C. Guérandel & E. Marlière (Ed.), *Jeunes filles et jeunes garçons dans les quartiers populaires urbains* (pp. 129-146). Rennes : PUS.

Senkevics, A. & Carvalho, M. P. (2015). Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. *Cadernos de Pesquisa*, 45(158), 944-968.

Tolman, D. (2005). *Dilemmas of desire: teenage girls talk about sexuality*. Cambridge : Harvard University Press.

Tomasini, M. (2013). Hacerse el malo: interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 15, 86-112.

Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves*. Dordrecht : Springer.

NOTES

1. D'après les directeurs, des réunions avec les parents et les adolescent·es, des exposés sur la sexualité et le genre (à São Paulo) et le transfert des élèves violent·es (à Salvador et à São Paulo) ont été les stratégies mises en œuvre pour résoudre ces conflits.
2. Les transformations dans les manières d'être jeune ont progressivement déplacé le rôle de la scolarisation dans la construction sociale et discursive des jeunesses vers les interactions entre les pairs, les nouvelles technologies et la culture de masse (Pereira, 2016).
3. Ces fêtes sont généralement mal vues, comme des « lieux de débauche ».
4. Les activités occupées par les filles s'inscrivent dans la division du travail parental par genre, promouvant les inégalités d'accès et de droit dans l'ordre familial, dès lors qu'elles s'opposent à une participation sporadique des garçons (Senkevics & Carvalho, 2015).
5. L'école de Salvador accueille essentiellement des communautés pauvres des environs.

6. « *Foveira* » (que l'on peut traduire en français par « dévergondée ») est un terme d'argot utilisé dans les classes populaires de Bahia pour faire référence aux femmes considérées comme vulgaires, attirant sexuellement l'attention et s'habillant de manière provocante. Ce mot renvoie à l'impureté, puisque la peau *foveira* est un effet de la desquamation, considérée comme le résultat d'un manque de soin de l'apparence.

7. Loi n° 13.005 du 25 juin 2014. Approbation du Plan national de l'éducation (PNE) et d'autres mesures. Disponible en ligne sur : <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

8. Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF.

RÉSUMÉS

Cet article présente une analyse de la manière dont les adolescentes, âgées de 11 à 15 ans, négocient des performances et des identités de genre sur une toile de fond faite de régulation morale exercée au quotidien par leurs pairs et par les agents institutionnelles. L'enquête ethnographique a été réalisée dans deux écoles publiques brésiliennes, dans les métropoles de São Paulo et de Salvador. Nous avons observé l'influence des spécificités contextuelles et des approches disciplinaires sur les relations et les interactions entre collégiennes, renforçant ou assouplissant les normes traditionnelles liées aux comportements féminins. La construction de la catégorie d'adolescente repose sur des jeux de différences et d'oppositions qui conduisent à l'assimilation de normes et d'attentes culturelles de genre, mais également à la remise en cause et à l'attribution de sens nouveaux aux valeurs et attributs socialement associées au féminin et au masculin.

INDEX

Mots-clés : genre, sexualité, socialisation, identité, adolescence féminine

AUTEURS

JAMILE GUIMARÃES

Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo

CRISTIANE DA SILVA CABRAL

Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo