



HAL
open science

Pour une nouvelle éducation à la sexualité par l'éducation à l'image : création d'un atelier pédagogique à destination de collégien.nes

Émilie Sigourakis

► To cite this version:

Émilie Sigourakis. Pour une nouvelle éducation à la sexualité par l'éducation à l'image : création d'un atelier pédagogique à destination de collégien.nes. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04570279

HAL Id: dumas-04570279

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04570279>

Submitted on 7 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



UNIVERSITÉ SORBONNE-NOUVELLE

UFR ARTS ET MÉDIAS

Département Cinéma et Audiovisuel

Parcours « Didactique de l'image, production d'outils pédagogiques et art de la transmission »

Emilie SIGOURAKIS

**POUR UNE NOUVELLE ÉDUCATION A LA SEXUALITÉ
PAR L'ÉDUCATION A L'IMAGE**

Création d'un atelier pédagogique à destination de collégien.nes

Mémoire de Master 2

Sous la direction de Barbara LABORDE

Soutenu à la session de septembre 2023



Déclaration sur l'honneur

Documents sous droits non diffusables

Remerciements

Je remercie tout d'abord Barbara Laborde, ma directrice de recherche, pour ses précieuses pistes et les conseils qu'elle m'a donnés tout au long de cette recherche.

Je remercie l'équipe de Cinémas 93 et tout particulièrement Xavier Grizon de m'avoir offert l'opportunité de réaliser ce parcours pédagogique avec des collégien.nes alors que je n'avais aucune expérience préalable pour un tel projet. Merci à Cécile Morin pour m'avoir aiguillée et encouragée pendant de longs mois, des prémices du parcours à sa restitution.

J'adresse un énorme remerciement à Anne-Sophie Lepicard pour son écoute, son engagement, sa douceur. Je n'aurai pu trouver de meilleure partenaire dans cette aventure.

Merci à Clara Delmas, la meilleure professeure-documentaliste, pour son investissement, sa passion et pour tous nos échanges qui ont rendu mes visites au collège des plus agréables.

Merci à mes adorables ami.es, Jeanne, Jules et Raphaëlle, pour m'avoir encore supporté pendant deux années d'écriture du mémoire, jonglant entre mes moments d'exaltation, d'énervement et coups de déprime, toujours avec une grande bienveillance. Merci à ma maman pour ses relectures attentives. Merci à Antoine, qui a réussi à rendre supportables ces interminables mois d'écriture par sa douce présence et ses encouragements motivés.

Enfin, un grand merci à Perrine Boutin et à tous.tes les camarades de Didactique de l'image, avec qui je viens de passer les deux plus belles années universitaires de ma vie. Je ne l'oublierai jamais.

Protocole rédactionnel / Note d'intention

Dans le souci de rendre ce mémoire le plus inclusif possible, à l'image de la démarche militante de mon sujet de recherche ainsi que de mon parcours pédagogique, j'ai choisi d'appliquer quelques règles d'écriture inclusive :

- Utilisation du pronom neutre **Iel** (et **Iels** au pluriel) afin d'inclure les tous les genres et/ou l'absence de genre.
- Utilisation d'un seul **point** à la fin des mots, déterminants, adjectifs et verbes genrés, au singulier et au pluriel, afin d'inclure tous les genres sans alourdir la lecture : tous.tes, spectateur.ices, intéressé.es...
- Dans la mesure du possible, utilisation de mots **épiciènes** : les publics, les personnes, l'équipe éducative...

Néanmoins, j'ai fait quelques choix rédactionnels moins inclusifs au premier abord et que je justifie ici :

- Utilisation de la mention « **femme** » et « **homme** » : j'ai veillé à son utilisation en m'interrogeant chaque fois si je parle bien de toutes les femmes et tous les hommes, ou seulement des personnes *cis*, selon le contexte. Par exemple : de nombreuses études sur les violences faites aux femmes ne prennent en compte dans leurs chiffres que les femmes cis et pas les femmes trans. Si c'est le cas, je le précise dans le corps de texte ou en note de bas de page.
Selon le contexte, j'ai tenté d'être plus inclusive en précisant plutôt « personnes perçues comme femmes / assignées femmes » (et inversement pour « homme ») ou « personnes à vulve/utérus » ou « à pénis », ou encore en préférant « les personnes » ou « les individus » pour ne pas laisser de côté les personnes non-binaires.
- Emploi des catégories binaires « **Féminin / masculin** » : Ces catégories sont utilisées dans les études de genre, qui préfèrent parler de « féminin / masculin » plutôt que « femme / homme ». Ces catégories culturellement construites (au même titre que le genre) désignent des caractéristiques traditionnellement assignées au sexe femelle et mâle. Cela renvoie à un régime de normes de genre et règles imposées aux individus en

fonction de leur sexe biologique. Il ne s'agit en aucun cas d'essentialiser ces catégories comme naturelles mais bien de parler des normes binaires et des attentes d'une société binaire sur les individus. Ces catégories ont été particulièrement utilisées dans ce mémoire pour étudier et déconstruire les stéréotypes de genre.

- « **Education à la sexualité** » : Maon rapporteur.ice professionnel.le m'a vivement recommandé l'usage d'« éducation aux sexualités » car « il existe autant de sexualités que de personnes ». Même si je suis absolument d'accord avec cet argument, j'ai finalement choisi de garder la terminologie « éducation à la sexualité », parce que c'est celle qui est la plus employée dans les textes de références et de loi. L'éducation à la sexualité est ici un objet d'étude (de même que pour les « études de genre » ou « questions de genre », le mot « genre » est au singulier tout en prenant en compte la pluralité des genres).

Pour autant, j'ai essayé de distinguer « l'éducation à la sexualité » (discipline, ici restreinte au contexte scolaire, souvent cishétéronormative ou « éducation à l'hétérosexualité ») et « l'éducation aux sexualités » (pour insister sur une démarche inclusive et militante qui vise à prendre en compte toutes les sexualités). J'ai fait attention à parler de « sexualitéS » au pluriel de manière générale, pour souligner l'existence et la légitimité de toutes les sexualités.

- De même, j'utiliserai l'expression « **violences liées au genre et à la sexualité** » au singulier et non au pluriel, dans ce sens : « individu exposé à des violences en raison de son genre et/ou de sa sexualité ».

Je n'ai pas écrit un lexique LGBTQIA+ dans ce mémoire, des associations l'ont déjà fait bien mieux que j'aurais pu le faire. Si vous êtes éloigné.es des notions liées aux transidentités, vous pouvez consulter les ressources suivantes : [WikiTrans](#), [le lexique trans du Planning Familial](#).

Pour finir, je souhaite attirer votre attention sur le fait que ce mémoire fait mention de violences sexuelles et LGBTphobes qui sont parfois, pour des raisons didactiques et liées à la recherche, assez détaillées.

Introduction

Lorsqu'en 2020 je terminais mon premier mémoire de recherche sur les représentations des féminismes et des héroïnes dans les séries américaines, un questionnement est resté en suspens : Peut-on sensibiliser et éduquer les spectateur.ices aux violences liées au genre et à la sexualité à travers les images de fiction ? Les séries ou le cinéma peuvent-ils être des outils d'éducation à la sexualité ? Je me suis alors orientée vers la réponse qui me semblait le plus logique : l'éducation à l'image. Aide-t-on les jeunes à s'emparer des questions d'identité de genre et des sexualités dans le cadre des dispositifs nationaux d'éducation à l'image, qui proposent une programmation de 3 à 5 films par an de la primaire au lycée ? A ma grande surprise, non. Voici comment le CNC définit les objectifs du dispositif *Ma classe au cinéma* :

- aborder le cinéma en tant qu'art pour contribuer à l'éducation artistique et culturelle des élèves et apprentis ;
- découvrir en salle de cinéma des œuvres cinématographiques choisies en fonction de l'âge de l'élève et de l'apprenti par des acteurs de l'éducation et du cinéma ;
- rencontrer des professionnels du cinéma ;
- bénéficier d'une pratique artistique lorsque cela est possible (atelier de réalisation, écriture de critiques, web radio, sensibilisation à la programmation...)¹.

En résumé, les dispositifs nationaux, qui ont lieu sur le temps scolaire, se focalisent sur la question de l'accessibilité des œuvres, de la découverte des formes cinématographiques et des métiers du cinéma. Cela constitue certes une importante mission de transmission, par la démocratisation à la fois de connaissances cinéphiliques et de la pratique artistique du cinéma, mais celle-ci ne prend pas – ou peu – en compte les questions sociales qui découlent des films programmés, comme celles de l'identité, de la sexualité, de la race sociale ou de la classe².

Ce questionnement initial se poursuit alors par un constat. Dans les programmes scolaires d'SVT, la sexualité est abordée uniquement dans son aspect biologique au collège (chez les plantes, les insectes, les mammifères), puis reproductif et hygiéniste au lycée (cycle menstruel, fécondation, protection contre la grossesse et les IST). La question de la présence d'images audiovisuelles des sexualités pour éduquer ne se pose même pas, si ce n'est peut-être pour voir

¹ CNC, « L'éducation à l'image » [En ligne] consulté le 08/05/22, URL : <https://www.cnc.fr/cinema/education-a-l-image>

² Voir l'article de Barbara Laborde « Transmettrelecinema.com : une plateforme pédagogique pour une certaine transmission d'un certain cinéma », *Communiquer*, 31 | 2021, 97-117.

un ovule fécondé par un spermatozoïde. Les images auxquelles les élèves accèdent à l'école ne sont que des schémas parfois incomplets (ex : le clitoris, organe dédié au plaisir sexuel, n'apparaît entièrement et au bon endroit que depuis 2017, alors dans un seul manuel édité par Magnard³) et à une vision très hétéronormée et réductrice d'un rapport sexuel : il commence par la pénétration d'un pénis dans un vagin et se termine par une éjaculation.

Depuis 2001, les élèves de la primaire au lycée sont censé.es recevoir trois séances d'éducation à la sexualité par an :

« La loi du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception prévoit qu'une « information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène », et que ces séances « contribuent à l'apprentissage du respect dû au corps humain » (art. L312-16 du code de l'éducation). »⁴

Cela étant, on constate encore aujourd'hui que cette loi est bien loin d'être appliquée dans les établissements. Le baromètre du Haut Conseil à l'Égalité entre les Femmes et les Hommes (HCE), « mené auprès d'un échantillon représentatif de 3000 établissements scolaires (publics/privés) au cours de l'année scolaire 2014/2015 » montre que « 25 % des écoles répondantes déclarent n'avoir mis en place aucune action ou séance en matière d'éducation à la sexualité, nonobstant leur obligation légale »⁵.

Le 8 mars 2018, le Comité Interministériel décrète qu'un.e « référent.e Égalité » sera nommé.e dans chaque établissement scolaire et que « L'ensemble de la communauté éducative sera formée à la déconstruction des préjugés et à la prévention du harcèlement et des violences sexistes et sexuelles »⁶. Le ou la référent.e égalité aurait pour but de « s'assurer du respect des règles et puis d'une conception au quotidien sur ce qui se joue en matière d'égalité femmes-hommes »⁷. En 2021, l'association féministe #NousToutes s'empare de cette question en menant une enquête sur 720 lycées afin de savoir où en est cette mesure. Leurs résultats

³ Lynda ZEROUK, « Le clitoris correctement représenté dans un manuel scolaire. Enfin », Terriennes, *Tv5monde*, 06/09/17 [En ligne] consulté le 23/04/22, URL : <https://information.tv5monde.com/terriennes/le-clitoris-correctement-represente-dans-un-manuel-scolaire-enfin-189785>

⁴ Haut Conseil à l'Égalité entre les Femmes et les Hommes, Rapport n°2016-06-13- SAN-021 Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes, 13/06/16, p.6

⁵ *Ibid.*

⁶ Comité Interministériel aux droits des femmes et à l'égalité entre les femmes et les hommes, Dossier de presse, 8 mars 2018

⁷ Jean-Michel Blanquer au micro de Public Sénat le jeudi 8 mars 2018

montrent que seulement un tiers des lycées répondant ont un.e référent.e égalité, donc 68% n'en ont pas⁸. Quant à la formation de la communauté éducative, le HCE parle d'un blocage généralisé de l'Education Nationale et de la société tout entière vis-à-vis des sexualités adolescentes : « On observe en effet en France une difficulté à reconnaître la sexualité des jeunes et à en parler de manière sereine et équilibrée. Le déficit de cette reconnaissance sociale se traduit notamment par une approche de la sexualité des jeunes le plus souvent sanitaire, restrictive et moralisatrice »⁹. La gêne pour les adultes de parler aux jeunes des sexualités entrave leur devoir d'informer et de répondre aux besoins de ces dernières.

Pourtant, comme on peut le lire sur le site du Ministère de l'Education Nationale, « La première pratique culturelle des jeunes est celle de l'image : cinéma, photo, télévision, jeux vidéo, Internet, etc. »¹⁰. On peut alors s'interroger sur la manière dont les jeunes, entouré.es d'une quantité d'images illimitées, peuvent trouver des ressources d'éducation aux sexualités, si ce n'est pas à l'école qu'ils et elles peuvent trouver les réponses à leurs questionnements. Le HCE écrit que « les jeunes se tournent vers Internet, et notamment les réseaux sociaux, les médias (radios jeunes, magazines féminins...) ou encore la pornographie pour trouver des réponses aux questions qu'ils se posent sur la sexualité. Ne sachant pas toujours où piocher l'information et démuni.es face à la quantité disponible, les jeunes peuvent recourir à des ressources erronées, normatives voire contraires à l'égalité femmes-hommes »¹¹.

Définitions

Je vais définir ici les termes principaux de mon sujet : l'éducation à la sexualité, les violences liées au genre et à la sexualité et enfin l'éducation à l'image.

Le Haut Conseil à l'Egalité entre les Femmes et les Hommes donne cette définition de **l'éducation à la sexualité** :

« L'éducation à la sexualité est une manière d'aborder l'enseignement de la sexualité et des relations interpersonnelles qui soit :

- fondée sur l'égalité des sexes et des sexualités,

⁸ #NousToutes, Enquête #PasDeLycéeSansEgalité, 2021, p.1

⁹ Haut Conseil à l'Egalité entre les Femmes et les Hommes, Rapport n°2016-06-13- SAN-021, *Op. Cit.*, p.6

¹⁰ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, « L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel, Art et culture, [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.education.gouv.fr/l-education-l-image-au-cinema-et-l-audiovisuel-9587>

¹¹ Haut Conseil à l'Egalité entre les Femmes et les Hommes, Rapport n°2016-06-13- SAN-021, *Op. Cit.*, p.6

- adaptée à l'âge,
- basée sur des informations scientifiques,
- sans jugement de valeur.

L'éducation à la sexualité vise, à partir de la parole des jeunes, à les doter des connaissances, compétences et savoirs-être dont ils et elles ont besoin pour une vie sexuelle et affective épanouie. Cette éducation s'inscrit dans une conception holistique de la santé et est un outil indispensable pour atteindre l'égalité femmes-hommes »¹².

Le site du Ministère de l'Education Nationale précise que l'éducation à la sexualité dans le cadre scolaire doit prendre en compte trois champs :

- Le champ biologique : anatomie, reproduction, contraception, prévention des infections sexuellement transmissibles (IST) et du VIH-sida ;
- Le champ psycho-émotionnel : estime de soi, compétences psychosociales, relations interpersonnelles, émotions et sentiments ;
- Le champ juridique et social : droits et devoirs des citoyen.nes, égalité femmes-hommes, violences sexistes et sexuelles (cyberviolences, stéréotypes sexistes véhiculés dans les médias et sur les réseaux sociaux, exploitation sexuelle), pornographie¹³.

Depuis la loi du 4 juillet 2001, l'éducation à la sexualité est censée faire l'objet de trois interventions chaque année de la primaire au lycée. Pourtant, on observe plusieurs problèmes à propos de ces interventions. Premièrement, il est rare qu'il y ait réellement trois interventions par an. L'enquête de l'association #NousToutes montre que « les répondant.es n'ont bénéficié que de 13% du nombre total de séances qu'ils et elles auraient dû avoir »¹⁴, ce qui signifie qu'ils et elles n'ont reçu en moyenne que « 2,7 séances d'éducation à la sexualité pendant toute leur scolarité, au lieu des 21 séances minimum prévues par la loi »¹⁵. Deuxièmement, il arrive que ce soit à des enseignant.es, pas toujours formé.es sur ces questions, de réaliser les interventions. #NousToutes observe une confusion entre l'éducation à la sexualité et le cours d'SVT car c'est le plus souvent le ou la professeur.e d'SVT qui est chargé.e de réaliser les interventions¹⁶. Troisièmement, les contenus des interventions ne sont pas en adéquation avec cette définition de l'éducation à la sexualité, au moins sur trois points :

¹² *Ibid.*, p.5

¹³ #NousToutes, Enquête sur les séances d'éducation à la sexualité au collège et au lycée, 2022, p.9

¹⁴ #NousToutes, *Op. Cit.*, p.3

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ #NousToutes, *Op. Cit.*, p.13-14

D'abord, ils ne font souvent pas mention d'une autre orientation sexuelle ou pratiques sexuelles que l'hétérosexualité. Si l'homosexualité et d'autres orientations et pratiques sexuelles non hétéronormées sont encore considérées comme relevant de l'intimité des personnes et ne devant pas être abordées dans un cadre collectif, alors il y a une hiérarchisation des sexualités et il y a un jugement de valeur, celui de croire que les sexualités « normales » – en tout cas, socialement acceptables – seraient hétérosexuelles¹⁷. On appelle « hétéronormativité » le fait que notre société repose sur l'hégémonie du régime hétérosexuel, qui est insidieusement imposé comme « naturel », soit la « norme ».

Ensuite, les interventions sont souvent culpabilisantes envers les sexualités des jeunes et se focalisent essentiellement sur la prévention contre les IST et les grossesses non-désirées d'une manière moralisatrice, en inculquant la peur plutôt qu'en usant de bienveillance et de factualité.

En outre, les séances s'inscrivent principalement dans le champ biologique et écartent le champ psycho-émotionnel (respect du corps, désir sexuel, orientation sexuelle, identité de genre...) et juridique (violences et harcèlement sexiste et sexuel)¹⁸.

Cette recherche n'a pas vocation à s'emparer des questions de santé sexuelle à proprement parler, je laisse ce travail aux associations qui en ont l'expertise. L'enjeu dans ce mémoire sera de tenter de proposer une éducation *aux sexualités* plus inclusive, qui prendra en compte certains aspects lacunaires de l'éducation à la sexualité telle qu'elle est actuellement dispensée à l'école. J'ai identifié quelques points d'améliorations : insister sur la diversité et la légitimité de toutes les sexualités, visibiliser les transidentités, sensibiliser aux violences liées au genre et à la sexualité (notamment aux LGBTphobies), parler de désir et du consentement.

Ce mémoire abordera diverses **violences liées au genre et à la sexualité** dans un but pédagogique. Initialement, j'avais choisi la formulation de « violences sexistes et sexuelles », j'ai finalement opté pour « violences liées au genre et à la sexualité », car il me semble que le terme « sexiste » renvoie dans l'imaginaire collectif plus spécifiquement aux violences faites aux femmes, bien que la définition décrit « une attitude discriminatoire fondée sur le sexe »¹⁹. De plus, le mot « sexiste » prend en compte uniquement le critère du sexe biologique femelle

¹⁷ Aurore LE MAT, « L'homosexualité, une « question difficile ». Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire », *Genre, sexualité & société* [En ligne], 11 | Printemps 2014, mis en ligne le 01 juillet 2014, consulté le 28 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/gss/3144>

¹⁸ #NousToutes, *Op. Cit.*, p.13-14

¹⁹ Dictionnaire de Français LAROUSSE, 2020

ou mâle. Le mot « genre », plus juste et inclusif, pourrait quant à lui ouvrir sur les questions d'identité de genre et ainsi sortir d'un projet sur les rapports filles-garçons, comme il en existe déjà beaucoup et qui traduisent une vision binaire dont on pourrait essayer de se détacher. Par « sexualité », j'entends à la fois les pratiques sexuelles, les relations sexuelles et le désir sexuel. Ce terme de « violences liées au genre et à la sexualité » pourra parler des violences faites aux minorités de genre et de sexualité (femmes et/ou aux personnes LGBTQIA+). Il prendra également en compte l'intersectionnalité des violences, c'est-à-dire comment différents critères (genre, classe, race sociale, orientation sexuelle) peuvent s'entrecroiser et créer une accumulation de discriminations. Mon projet se voulant inclusif, afin de pallier les lacunes de l'éducation à la sexualité telle qu'elle est actuellement donnée dans le milieu scolaire, c'est donc cette terminologie que j'utiliserai et défendrai dans ce mémoire. Il se peut néanmoins qu'en citant des études, enquêtes ou rapports, l'autre terminologie, plus fréquemment utilisée, soit reprise.

Comme ce mémoire fera mention de diverses violences liées au genre et à la sexualité, il me semble important d'apporter ici plusieurs définitions, notamment juridiques, des violences.

Les violences sexuelles, définies par l'ONU comme :

« [T]oute atteinte sexuelle commise sans le consentement d'une personne et tout agissement discriminatoire fondé sur la tradition patriarcale qui perpétue les rôles sexués attribués aux femmes et aux hommes. Il peut s'agir d'agissement ou outrage sexiste, de harcèlement sexuel, d'agression sexuelle ou de viol. Les violences sexuelles et sexistes sont exercées dans l'espace public, dans les lieux de travail mais aussi dans la sphère privée (entre (ex) conjoints, ami.e.s ou membres de la famille) »²⁰.

Le harcèlement sexuel (Art. 222-33 du code pénal) :

« [L]e fait d'imposer à une personne, de façon répétée, des propos ou comportements à connotation sexuelle ou sexiste, qui :

- portent atteinte à sa dignité en raison de leur caractère dégradant ou humiliant,
- ou créent à son encontre une situation intimidante, hostile ou offensante.

Est assimilée au harcèlement sexuel toute forme de pression grave (même non répétée) dans le but réel ou apparent d'obtenir un acte sexuel, au profit de l'auteur des faits ou d'un tiers.

²⁰ ONU Femmes France, « Les violences sexuelles » [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.onufemmes.fr/violences-sexuelles>

Dans les 2 cas, le harcèlement sexuel est puni quels que soient les liens entre l'auteur et sa victime, même en dehors du milieu professionnel (harcèlement par un proche, un voisin...) »²¹.

L'agression sexuelle : « toute atteinte sexuelle commise avec violence, contrainte, menace ou surprise, autre que le viol » (Art. 222-22 et 222-27 à 222-30 du code pénal).

D'autres violences liées à l'identité de genre et à l'orientation sexuelle peuvent être les LGBTphobies (Lesbophobie, homophobie, biphobie, transphobie, etc) qui se caractérisent par des actes de violences verbales (injures, « blagues »), physiques et/ou psychiques envers des personnes LGBTQIA+ en raison de leur identité de genre ou de leur orientation sexuelle, effective ou présumée. Également, « Les agissements LGBTphobes peuvent [...] se traduire par des situations de harcèlement moral, par des atteintes à la vie privée, par du cyberharcèlement. Enfin, les personnes LGBT+ sont particulièrement exposées aux violences sexistes et sexuelles »²².

Il est important de parler des violences liées au genre et à la sexualité dès le plus jeune âge car les jeunes peuvent y être exposé.e.s très tôt dans leur vie. L'enquête Insécurité et délinquance de 2017 montre que les filles de 12 ans à 18 ans sont les plus exposées aux agressions sexuelles et que 1 auteur sur 10 a moins de 13 ans (chiffres du SSMSI)²³. L'enquête de l'association #NousToutes sur le consentement dans les rapports hétérosexuels (réalisée en 2020 avec 100.000 participantes) révèle que « 1 femme sur 6 déclare que son premier rapport sexuel n'était pas consenti et désiré »²⁴ et que parmi elles, « 36 % déclarent que ce premier acte sexuel non consenti et désiré a eu lieu avant 15 ans »²⁵. En ce qui concerne les LGBTphobies, elles sont très présentes en milieu scolaire : 69% des victimes ont moins de 18 ans et 62% des agresseur.es sont des élèves²⁶. Il faut donc sensibiliser et éduquer. Cet enseignement devrait avoir lieu à l'école, mais comme nous l'avons vu précédemment, c'est rarement le cas. De plus, dans les séances d'éducation à la sexualité, les questions des violences sexistes et sexuelles ainsi que des orientations sexuelles sont les moins abordées²⁷. Les enquêtes montrent l'urgence de s'emparer de ces problématiques et les réponses à cette urgence ne sont pas vraiment

²¹ Service public, « Harcèlement sexuel » [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1043>

²² Etudiant.gouv.fr, « Lutter contre les LGBTphobies », violences lgbtphobes, [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.etudiant.gouv.fr/fr/lutter-contre-les-lgbtphobies-997>

²³ Insécurité et délinquance en 2017 : premier bilan statistique, SSMSI, janvier 2018, p.106-107

²⁴ Enquête #NousToutes sur le consentement dans les rapports sexuels, #NousToutes, Dossier de presse, p.6

²⁵ *Ibid.*

²⁶ SOS Homophobie, Rapport sur les LGBTIphobies 2021, p.102

²⁷ #NousToutes, Enquête sur les séances d'éducation à la sexualité au collège et au lycée, *Op. Cit.*

concluantes. En effet, on peut tout de même se dire que ce n'est pas avec des campagnes d'affichage dans les couloirs que les violences vont s'arrêter, d'autant plus parce qu'elles sont bien trop souvent adressées aux victimes/survivant.es et témoins plutôt qu'aux agresseur.es²⁸. Et quelle prise en charge des violences (sexistes, sexuelles, lgbtphobes...) dans le milieu scolaire ? Tabou, banalisation, inaction, impuissance, semblent être les maîtres mots pour la définir.

Le sujet des violences étant très vaste, je me focaliserai sur trois types de violences liées au genre et à la sexualité, que je pourrais travailler autour du film *Je m'appelle Bagdad* (Caru Alves de Souza, 2021), choisi comme œuvre centrale de mon atelier, mais aussi à travers tout un corpus audiovisuel qui sera amené tout au long du parcours pédagogique, à savoir : les stéréotypes de genre, la division genrée de l'espace public et le consentement. Ces trois axes seront développés plus tard dans ce mémoire.

De surcroît, une question se posera également au sujet de la sensibilisation aux violences dans le cadre scolaire : Comment parler des violences liées au genre et à la sexualité à des jeunes publics potentiellement victimes de violences elleux-mêmes ? Comment encadrer et accompagner une éventuelle prise de conscience par des jeunes victimes de violences ou harceleur.euses ? Quelles ressources puis-je apporter ?

Créé il y a plus de 20 ans, le terme d'**éducation à l'image** désigne un enseignement ou une initiation au cinéma à destination d'un jeune public, en temps scolaire ou hors temps scolaire. L'éducation à l'image fait partie des enseignements de la primaire au lycée, « elle contribue à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences et de culture que chaque élève doit maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire »²⁹. Si l'éducation à l'image est transversale à différents enseignements scolaires comme les arts plastiques, l'histoire des arts ou encore le français, ce qui m'intéresse ici sont les dispositifs nationaux d'éducation à l'image *Ma classe au cinéma*, définis plus tôt dans cette introduction, qui sont proposés de la primaire au lycée et ont pour but de démocratiser l'accès à la culture cinématographique et l'appréhension des différents métiers du cinéma.

²⁸ En témoigne la campagne de prévention mise en place par Gérald Darmanin à la mi-mai 2023 : 5 millions de flyers pour « favoriser la sécurité des femmes dans l'espace public » adressés...aux femmes.

²⁹ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, « L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel, Art et culture », *Op. Cit.*

J'explorerai ici le cinéma comme outil pédagogique de sensibilisation aux représentations genrées et aux violences liées au genre et à la sexualité. Je souhaite faire un pas de côté vis à vis de la démarche généralement employée par les dispositifs nationaux d'éducation à l'image, pour qui la priorité est d'étudier le cinéma dans sa forme filmique au détriment des questions du fond. Mon approche sera médio-pragmatique, comme définie par Barbara Laborde, c'est-à-dire qu'elle considèrera le cinéma à la fois comme média et comme médium, en articulant l'éducation à l'image et l'éducation aux médias. Cette interdisciplinarité permettra d'ouvrir à des propositions didactiques qui laissent place à différents modes de lectures du cinéma, en prenant en compte le cadre de référence et les expériences des élèves. Cette approche « étudiera donc ce que le média et le médium font aux contenus audiovisuels et ce que les contenus audiovisuels font aux médias et aux médiums »³⁰. Elle encouragera une compétence critique (comprendre le cinéma dans sa dimension politique, économique, sociale), une compétence de lecture (analyse des représentations, des conventions, des codes) et une compétence de réception du cinéma (qui suis-je en tant que spectateur.ice et à qui s'adresse le contenu que je regarde ?)³¹. Les images seront mobilisées pour débattre, encourager la réflexion et invoquer le point de vue de chacun, et non pas dans le but d'affirmer « un sens unique et immanent »³². Ma démarche sera donc celle d'une éducation à l'image et par l'image, c'est-à-dire qu'elle s'inscrira dans l'objectif à la fois d'étudier et d'analyser les images dans leur forme (approche esthétique du médium) et leurs contenus, en utilisant l'image comme support pour parler des sujets qui en découlent (approche communicationnelle du média infocom, approche SIC). Avec mon atelier pédagogique, j'espère parvenir à allier les questions du fond et de la forme, du contenu et du contenant, comme allant de pair et pouvant tous deux répondre à mes objectifs didactiques.

Problématique, hypothèses et champ d'étude

Ce mémoire a pour objectif le développement d'un atelier pédagogique alliant éducation à l'image et éducation à la sexualité pour sensibiliser les collégien.nes aux violences liées au genre et à la sexualité, en déconstruisant les représentations genrées.

Les images de cinéma ne sont pas neutres, elles sont le produit d'un certain regard (de réalisateur.ices, scénaristes, metteur.euses en scène, cadreur.euses, etc) sur le monde et sur les

³⁰ Barbara LABORDE, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques*, Presses Sorbonne-Nouvelle, Les fondamentaux de la Sorbonne-Nouvelle, 2017, p.77

³¹ *Ibid.*, p.83

³² *Ibid.*, p.77

individus. En 1975, dans son essai « *Visual Pleasure and Narrative Cinema* », Laura Mulvey invente le terme de *male gaze* pour désigner la manière dont la culture visuelle dominante impose au spectateur d'adopter le regard d'un homme hétérosexuel. Dans la plupart des récits dominants, l'homme est actif tandis que la femme est passive et objet du regard masculin. Les corps féminins sont sexualisés, objectifiés par le regard masculin. Ce regard est présent dans la plupart des images que l'on consomme : au cinéma, à la télévision, dans les médias. Ces images contribuent à diffuser des stéréotypes et à maintenir un ordre patriarcal. Celles-ci sont consommées par les jeunes qui grandissent avec ces représentations, qui peuvent influencer leurs relations interpersonnelles, la construction de leur identité et de leur sexualité. L'éducation à l'image pourrait servir à déconstruire les représentations genrées avec les jeunes.

Dans un contexte où le milieu scolaire ne répond pas aux besoins ni aux attentes des élèves en termes d'éducation aux sexualités, une approche didactique du cinéma et des sexualités, sous forme d'ateliers participatifs, semble être une possibilité intéressante. L'éducation à l'image peut-elle être un moyen adéquat pour sensibiliser aux questions concernant les identités de genre et les sexualités ? Comment proposer une nouvelle éducation aux sexualités par l'éducation à l'image ?

Cet outil s'inscrit dans un dispositif départemental, car il a été expérimenté dans un parcours *La Culture et l'Art au Collège*³³. Ce dispositif s'adresse aux 120 collèges publics de la Seine-Saint-Denis en leur proposant de participer à des parcours pédagogiques réalisés avec des artistes et cinéastes, en lien avec les enseignant.es participant.es. Chez Cinémas 93, le but de ce dispositif est la découverte des métiers du cinéma et de l'audiovisuel ainsi que le développement d'une pratique artistique en lien avec le cinéma. Chaque parcours représente une quarantaine d'heures d'activités réparties entre la pratique, des sorties culturelles et de l'analyse critique. Le parcours que j'ai co-dirigé avec Anne-Sophie Lepicard, intitulé « Corps et regards au cinéma », interroge la manière dont sont construites les représentations genrées et comment les différents choix des cinéastes (techniques, esthétiques) influent sur le sens des images. Que voit-on à l'image ? Qui regarde ? Comment filmer les corps et traduire à l'image l'intériorité des personnages ? A travers ce parcours, j'essaie d'ouvrir une discussion avec des collégien.nes en classe de 3^e sur les questions des représentations genrées afin de les sensibiliser sur la construction des stéréotypes de genre ainsi que les violences liées au genre et à la sexualité.

³³ CINEMAS 93, La culture et l'art au collège [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.cinemas93.org/page/la-culture-lart-au-college>

Pour tenter de répondre à cette problématique, je suis partie de trois hypothèses :

- Les collégien.nes sont tous les jours exposé.es à des images de violences et confronté.es à des discours sexistes, notamment dans les médias (Rose Lamy, 2019), mais aussi dans le cadre scolaire, dans l’espace public comme chez elleux, qu’iels soient victimes ou témoins. Leur source privilégiée pour s’informer sur la sexualité est internet (HCE, 2016). Les images dominantes sont souvent discriminantes et stéréotypées. En parler avec elleux permet de déconstruire les représentations et les discours contenus dans ces images, d’aller vers une éducation plus égalitaire en sensibilisant aux violences liées au genre et à la sexualité et en luttant contre le harcèlement et les discriminations.
- Depuis la loi du 4 juillet 2001, l’éducation « à la sexualité » est censée faire l’objet de trois interventions chaque année de la primaire au lycée. Ces interventions ne sont pas toujours réalisées et, quand elles le sont, elles ne répondent pas aux besoins et attentes des élèves. L’éducation à l’image peut pallier ce manque en apportant des ressources différentes et un point de vue original sur ce sujet, dans le cadre d’un parcours en atelier sur plusieurs séances. Aussi, un projet sur la durée, plutôt qu’une intervention isolée, permet de développer une relation et un espace de confiance avec les élèves afin de laisser plus de possibilité (et de temps) à une libération de la parole afin de pouvoir réellement répondre à leurs besoins et attentes.
- L’analyse filmique permet aux élèves de questionner la façon dont sont construites les images, de comprendre comment le cadrage, le mouvement de la caméra, l’échelle de plan (et bien d’autres éléments) peuvent influencer la signification de ce qui est à l’écran. L’atelier leur permettra de comprendre comment l’intention des cinéastes se retrouve à l’écran et comment sont construits les stéréotypes de genre³⁴.

De nombreuses propositions pédagogiques ont pour cible les lycéen.nes. Finalement, peu d’entre elles sont ou peuvent être adaptées pour des collégien.nes, à ma connaissance (sauf *Genrimage* du Centre Audiovisuel Simone de Beauvoir, ou le Kit contre les LGBTphobies de l’Archipel des Lucioles). Ce projet de recherche a donc pour originalité de se focaliser sur l’éducation *aux sexualités* pour des collégien.nes et trouve une cohérence justement parce que peu d’actions pédagogiques autour des sexualités semblent être offertes à ces publics.

³⁴ Voir le travail de L’Observatoire des images : <https://observatoiredesimages.org/>

Ma recherche s'inscrit dans le champ de la sociologie, des *Gender Studies* et des études de réception, appliquées à la didactique de l'image.

La sociologie est définie par le CNRTL comme la « Science des faits sociaux humains (considérés comme un objet d'étude spécifique), des groupes sociaux en tant que réalité distincte de la somme des individus qui les composent »³⁵. Dans ce mémoire, je pourrai faire appel à trois branches de la sociologie : la sociologie du cinéma, les études de genre et la sociologie de l'éducation. Je m'intéresserai à des études sociologiques concernant les violences liées au genre et à la sexualité, d'autres sur des questions de réception et sur les pratiques socioculturelles des adolescent.es, d'autres encore concernant la présence des femmes et/ou des personnes LGBTQIA+ dans l'industrie du cinéma³⁶. Je me pencherai également sur des notions traitées sous l'angle sociologique comme les stéréotypes de genre, le consentement, la division genrée de l'espace public. Je consulterai des ressources sur l'évolution de l'éducation à la sexualité en France. Il s'agira aussi d'étudier le cinéma sous un angle socio-culturel et communicationnel (SIC), en analysant les rapports entre les genres et l'impact des images.

Les *Gender Studies* – ou études de genre – observent les relations hommes-femmes et les rapports de pouvoir entre les genres en tant que constructions sociales et culturelles normalisées, et non comme un fait de la nature. Elles sont nées de la réflexion autour des *Women's Studies*, qui s'est élargie à l'étude des genres, avant d'englober également les questions de sexualité et les minorités sexuelles et de genre avec la théorie *Queer*. Les *Gender Studies* ont commencé à se développer dès les années 1970-1980 aux États-Unis, mais n'ont réellement été connues en France qu'à partir des années 1990. Aux États-Unis, Margaret Mead (*L'un et l'Autre Sexe*, 1948) et Judith Butler (*Trouble dans le genre*, 1990 ; *Défaire le genre*, 2004) ont publié des ouvrages de références. Les *Gender Studies* peinent à s'implanter en France, car elles sont assimilées au féminisme américain, lui-même jugé trop radical et communautariste. Dans les années 1970, les chercheur.e.s français.e.s trouvent la notion de « genre » trop floue et préfèrent parler de « rapports de sexe ». Joan Scott parvient à faire une définition plus précise de la notion de « genre » – à la fois comme « élément constitutif des rapports sociaux fondé sur des différences

³⁵ CNRTL, « Sociologie » [en ligne] consulté le 11/05/22, URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/sociologie>

³⁶ A noter que les études sociologiques demeurant encore très cisnormatives et binaires, elles mettent souvent de côté les femmes trans, les hommes trans et les personnes non-binaires en se basant uniquement sur le critère du sexe biologique mâle/femelle (traduit par homme/femme). De nombreux chiffres disponibles concernant les violences faites « aux femmes », par exemple, ne concernent donc en réalité pas toutes les femmes mais seulement les femmes cisgenres. Ma recherche, dans son développement théorique, s'en retrouve impacté.

perçues entre les sexes » et comme « façon première de signifier des rapports de pouvoir »³⁷ – en utilisant les méthodes post-structuralistes de Michel Foucault, ce qui permettra aux chercheur.e.s français.e.s d’accepter cette notion. La France compte quelques grands noms qui ont influencé et façonné les études du genre, comme Simone De Beauvoir qui publie en 1949 *Le Deuxième Sexe*, démontrant qu’être femme est un apprentissage social et non un fait biologique. En 1998, Christine Delphy publie *L’ennemi principal : Économie politique du patriarcat*. S’opposant à la vision selon laquelle les femmes et la féminité correspondent à un même groupe homogène, elle écrit que la domination des femmes ne vient pas de leur genre mais d’une construction sociale. Dans ce mémoire, je développerai une approche du cinéma sous le prisme des *Gender Studies*, en questionnant les représentations genrées, l’intention des cinéastes à travers leurs choix techniques et esthétiques, un regard « masculin » sur des corps « féminins ». Je m’appuierai notamment sur les apports de Geneviève Sellier, pionnière (en France) de cette réflexion autour du cinéma auteuriste – et de la cinéphilie française – comme modèle culturel dominant masculin faisant abstraction des rapports entre les genres.

Les études de réception (aussi dites *Reception Studies* ou *Audience Theory*) analysent les réceptions des productions audiovisuelles auprès de différents publics et questionnent l’influence des représentations médiatiques sur les individus. L’un des pionniers des *Reception Studies* est Stuart Hall, qui théorise un modèle de codage et décodage des messages audiovisuels. Stuart Hall revoit le modèle émetteur / message / récepteur traditionnellement utilisé dans la communication de masse, car celui-ci ne prend pas en compte les multiples réceptions possibles d’un même message. En effet, un message peut être codé d’une certaine façon mais être décodé de plusieurs façons, qui dépendent de la compréhension du récepteur lui-même, elle-même liée à son cadre d’expérience propre. Stuart Hall repère « trois positions hypothétiques à partir desquelles des décodages d’un discours télévisuel peuvent se construire »³⁸. Premièrement, la position dite « dominante-hégémonique », soit le fait de recevoir un message tel qu’il a été codé, dans le sens prévu, selon le code dominant. Deuxièmement, la position dite « négociée », soit la réception du message selon le code dominant, mais avec un recul, des réserves. Enfin, la position dite « oppositionnelle », qui désigne le fait de comprendre le message mais de le décoder de manière totalement opposée au sens prévu, dans un autre cadre de référence que celui dominant. Ici, je m’interrogerai sur la

³⁷ Joan W. SCOTT, Éléni VARIKAS, *Genre : une catégorie utile d’analyse historique*, In : *Les Cahiers du GRIF*, n°37-38, 1988. Le genre de l’histoire. p.141

³⁸ Stuart HALL, CCCS, Michèle ALBARET, Marie-Christine GAMBERINI. Codage/décodage. In: *Réseaux*, volume 12, n°68, 1994. Les théories de la réception, p. 27-39.

réception des images de cinéma par les élèves, leurs interprétations des contenus, leurs réactions face à des images hégémoniques ou contre-hégémoniques (validation, rejet ?) et plus globalement leur rapport aux représentations genrées. J'expérimenterai une approche médiopragmatique, qui analysera le cinéma comme média et médium, permettra aux élèves « d'étudier les contenus audiovisuels et leur donner du sens en dehors des seuls paradigmes d'une éducation artistique et culturelle »³⁹ et fera appel à différentes compétences : de critique, de lecture et de réception d'œuvres audiovisuelles, en fonction de leurs biais de diffusion/transmission.

Pour ce mémoire, il s'agira aussi de partir de ces différents champs de recherche pour faire des propositions didactiques à exploiter avec des collégien.nes dans mon atelier.

En ce qui concerne mon corpus, j'en distinguerai ce qui premièrement relève de la recherche, et ce qui, deuxièmement, constituera le parcours pédagogique.

Du côté de la sociologie, j'utiliserai particulièrement des enquêtes et rapports sur les violences liées au genre : ceux du Haut Conseil à l'Égalité entre les Femmes et les Hommes, le rapport d'enquête « Cadre de vie et Sécurité » du SSMSI (Service Statistique Ministériel de la Sécurité Intérieure), les enquêtes de l'association #NousToutes, les rapports du CRIPS sur la sexualité des jeunes ainsi que des rapports de SOS-Homophobie sur l'état des lieux des LGBTphobies en France. Pour ce qui est des études sur la présence et la représentation des femmes dans l'industrie cinématographique (à l'écran et derrière la caméra), je consulterai les résultats obtenus par le Collectif 50/50 et par le CNC. Pour les représentations télévisuelles (US) des personnes LGBTQIA+, j'utiliserai les rapports du GLAAD. Pour les *Gender Studies*, je m'appuierai sur des ouvrages et essais de chercheuses comme Teresa de Lauretis (les médias comme technologie de genre), Judith Butler (le genre comme mascarade) et des théories féministes critiques du cinéma comme le *male gaze* par Laura Mulvey, le *female gaze* et le *queer gaze* ou encore l'*oppositional gaze* de bell hooks. Nous nous intéresserons également aux écrits de Geneviève Sellier. Pour les questions de réception, nous évoquerons les différentes interprétations des médias par les publics à travers le concept de codage/décodage de Stuart Hall, le « braconnage » de Michel de Certeau, les pratiques culturelles des jeunes avec Sylvie Octobre, ou encore les travaux de Henry Jenkins, théoricien de la culture de la convergence, qui s'intéresse aux pratiques des fans et à la culture participative. Concernant l'éducation à

³⁹ Barbara LABORDE, *Op. Cit.*, p.85

l'image et de la didactique, l'ouvrage de Barbara Laborde *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques* (2017) sera utile à ma recherche pour comprendre les enjeux et imbrications entre l'éducation à l'image et l'éducation aux médias ainsi que les différentes approches d'enseignement du cinéma, en posant là aussi des questions de réception.

Mon corpus se compose aussi d'un film central à mon atelier pédagogique : *Je m'appelle Bagdad (Meu Nome é Bagdá)*, de la réalisatrice Caru Alves de Souza (1h36, 2021). Ce film brésilien raconte l'histoire de Bagdad, une jeune skateuse de 17 ans à Sao Paulo, qui fréquente un groupe d'amis skateurs exclusivement masculin. Sa famille et les ami.es de sa mère forment un groupe solidaire et marginal. Le quotidien de Bagdad prend un autre tournant lorsqu'elle rencontre un groupe de skateuses. Dans ce film sont dénoncés la masculinité toxique, le harcèlement et les agressions sexuelles, les discriminations liées à l'identité de genre et à l'orientation sexuelle. Mais, à l'encontre de ces violences, l'union du groupe fait la force. Sans entrer dans le *pathos*, ces situations sont dépassées et l'on bascule dans une célébration d'une sororité/solidarité triomphante, parfois à travers des intermèdes dansés ou des faux combats *empouvoirant*. Gravitant autour de ce film et toujours dans le cadre des ressources pédagogiques à exploiter pour mon atelier, je me suis tournée du côté des ouvrages de vulgarisation pour les jeunes, en particulier le livre *Sous nos yeux* d'Iris Brey et Mirion Malle (2021) qui vulgarise les concepts de *male gaze* et *female gaze* et interroge les représentations dans les films et plus généralement les médias. Ces deux concepts seront mis en perspective avec d'autres travaux sur le *gaze*. Le corpus audiovisuel du parcours sera plus longuement détaillé dans le développement du mémoire ainsi que dans la bibliographie.

Je me suis par ailleurs renseignée sur les collectifs et associations qui proposent de l'aide aux jeunes qui subissent des violences. Il me semblait essentiel que ma démarche ne se limite pas au temps de l'atelier mais que les jeunes puissent obtenir les ressources dont iels ont besoin, que ce soit au cours de l'atelier en me le demandant ou, s'iels n'osent pas en parler, qu'iels aient quand-même connaissance de lieux (CRIPS, le Centre LGBT+ de Paris...), lignes téléphoniques ou Tchat (« Comment on s'aime ») avec lesquels iels peuvent entrer en contact. Des ressources ont été mises à disposition des élèves via une fiche distribuée à la fin du parcours (voir Annexe 10).

Le parcours a été développé avec Cinémas 93, l'association qui coordonne de nombreuses actions éducatives sur le territoire de la Seine-Saint-Denis, dont le dispositif *Collège au cinéma*, et où j'ai effectué une alternance. Tout comme le mémoire, le parcours s'est construit durant les deux années de la formation de Master, en commençant la première année par la partie plus théorique ainsi que la conception du parcours, pour passer en deuxième année à la mise en œuvre du projet.

Ce mémoire sera structuré en quatre grands chapitres. Le premier chapitre interroge les trajectoires de l'éducation aux sexualités ainsi que de l'éducation à l'image, cherche à identifier leurs enjeux et leurs freins, et tente d'amener à une complémentarité entre les deux. Le deuxième chapitre revient sur la conception du parcours « Corps et regards au cinéma », en posant son cadre, sa problématique, ses objectifs et en abordant sa mise en œuvre. Il fait ici office de rapport de stage pour mon alternance chez Cinémas 93. Dans le troisième chapitre, nous nous penchons sur *Je m'appelle Bagdad*, film central du parcours pédagogique, à l'intérieur duquel nous analysons les postures contre-hégémoniques et les possibilités didactiques, en développant trois axes : les stéréotypes de genre, le consentement, la division genrée de l'espace public. Enfin, le quatrième et dernier chapitre propose un éclairage rétrospectif sur le parcours en donnant quelques observations, un retour d'expérience et un compte-rendu de la médiation.

CHAPITRE I : Trajectoires de l'éducation aux sexualités et de l'éducation à l'image

Dans ce premier chapitre, j'identifie trois freins institutionnels qui empêchent le déploiement d'une éducation aux sexualités inclusive. Comme nous le verrons ci-après, ces freins trouvent leur source à la fois dans un certain tabou de la sexualité, dans un sexisme et des stéréotypes ambiants, mais aussi du fait que notre société est régie par la cishétéronormativité, qui exclue d'office et de manière systémique les personnes LGBTQIA+. J'étudie ensuite les dispositifs nationaux d'éducation à l'image *Ma classe au cinéma*, pour évoquer divers problématiques qui les traversent : l'héritage d'une cinéphilie à la française androcentrée, la hiérarchisation des œuvres et une transmission verticale à sens unique, qui mettent de côté les goûts et pratiques des jeunes et au final qui traduisent une vision élitiste de ce que doit être le cinéma et de ce que les spectateur.ices doivent faire avec. Enfin, je m'interroge sur la possibilité et la pertinence d'une éducation à la sexualité par l'image, en observant les pratiques des jeunes en matière d'audiovisuel, en discutant de la manière dont le système scolaire est frigidité par rapport à la simple notion de « genre » et en débattant de la question de la censure et de l'autocensure dans l'éducation à l'image. J'observe pour finir quelques outils pédagogiques existant qui allient l'éducation à l'image et l'éducation à la sexualité afin de m'en inspirer pour mon parcours.

1. Les freins institutionnels à l'éducation aux sexualités

- a) Les sexualités (adolescentes), un « tabou » persistant dans notre société

Pour développer un atelier pédagogique qui propose une approche innovante et inclusive de l'éducation aux sexualités, il me semble important de voir comment l'éducation à la sexualité est apparue en France et quelles problématiques et enjeux elle a rencontré sur le plan sémantique tant que sur le plan méthodologique. C'est un travail de recherche que j'ai mené lors du M1 et que je ne pourrai pas développer ici, mais dont je peux résumer les résultats principaux. L'éducation à la sexualité se transforme avec les changements intrinsèques à notre société. Elle est un manifeste évident du contexte politique et social dans lequel elle évolue. Ainsi, elle est marquée par quelques tournants historiques. Dès les années 1950, au commencement de l'école

mixte, le gouvernement adopte une approche avant tout informationnelle et hygiéniste, qui a pour volonté de contrôler les individus en promouvant un modèle très normé et moralisateur de la sexualité. A partir des années 1960 (naissance de la contraception hormonale, « révolution sexuelle », puis légalisation de l'IVG en 1975) les centres créés par des associations militantes, comme le Planning Familial, veulent permettre aux individus de prendre le contrôle sur leur vie sexuelle. L'éducation sexuelle mise en place avec la Circulaire Fontanet dans les années 1970 est étonnement assez proche de l'éducation à la sexualité d'aujourd'hui, diffusant un discours basé avant tout sur la biologie. Dans les années 1980, la lutte contre l'épidémie d'infection au VIH/sida devient la priorité et la sexualité est présentée comme un potentiel danger de mort. Les circulaires de 1996 et 1998 commencent à prendre en compte les aspects psycho-affectifs de la sexualité, mais l'homosexualité est toujours absente des discours. La loi de 2001 rend les séances d'éducation à la sexualité obligatoires de la primaire au lycée à raison de trois séances annuelles (mais cette loi n'est toujours pas appliquée aujourd'hui dans les établissements). Enfin, on se souvient de la polémique autour du projet « ABCD de l'égalité », mis en place dans le cadre de la « Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » en 2013, pour lutter contre les stéréotypes et les violences de genre. Celui-ci a été abandonné sous la pression du mouvement de la Manif pour tous, pour qui le projet de l'Education nationale était d'encourager l'homosexualité, d'enseigner aux enfants qu'ils et elles peuvent « changer de sexe », et de leur faire pratiquer la masturbation en classe. Depuis ce remue-ménage largement médiatisé, on constate une grande frilosité à parler des questions de genre et de sexualité dans le milieu scolaire.

Il semble que le principal empêchement à la mise en place d'une éducation aux sexualités à l'école soit avant tout le tabou des sexualités adolescentes. Nous sommes face à un paradoxe, entre une surabondance d'images à caractère sexuel et la difficulté pour les adultes de *dire* les sexualités aux jeunes. Il existe une forte injonction à la sexualité (l'hétérosexualité, surtout) dans les publicités, la presse, les films et séries ; appuyée par une hypersexualisation des corps féminins. Le HCE écrit que, « Si la pornographie influence les représentations sur la sexualité et les pratiques, ses codes se retrouvent également dans d'autres sphères, parmi lesquelles la publicité, la presse dite « féminine », la mode ou encore les normes corporelles »⁴⁰. Le sociologue Richard Poulin parle d'une « pornographisation de la culture », qui se manifeste

⁴⁰ HCE, Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes, publié le 13 juin 2016, p.44

notamment par « le *porno chic* publicitaire, la reproduction de codes pornographiques dans les dossiers « Sexe » des magazines et participe du phénomène de sexualisation des jeunes filles »⁴¹.

Malgré cette abondance d'images à caractère sexuel, notre société reste enfermée dans un certain tabou des sexualités. Le plaisir « féminin »⁴² est presque absent des discours tandis que le *male gaze* visible dans les médias montre que tout est fait pour satisfaire le regard d'hommes cisgenres hétérosexuels sur des corps féminins. La sexualité est fortement encouragée chez les hommes, mais les femmes se voient imposer un modèle contraignant de retenue et de responsabilité dans lequel il faut être libérée... mais pas trop. L'association Osez Le Féminisme écrit que « les filles sont victimes de la double injonction d'être "respectables" tout en étant désirables »⁴³. Michel Bozon parle d'un double standard : « le garçon sans frein et la fille responsable »⁴⁴. En effet, la culture du viol nous apprend que les hommes auraient des « pulsions » incontrôlables et que les femmes doivent être responsables. Responsables de la contraception tout d'abord (charge mentale presque exclusivement attribuée aux personnes à vulve/utérus), responsables des regards et des désirs que peuvent attirer leur corps, responsables des violences qu'elles peuvent subir : « Pourquoi est-elle sortie à cette heure-là, toute seule ? », « Elle n'avait qu'à pas s'habiller comme ça, c'est provocateur », « Elle voulait bien, au début », « Parfois un non, ça veut dire oui », « Elle l'a bien cherché ». Le HCE remarque que « Ces attendus différenciés vis-à-vis des filles et des garçons ont des impacts directs sur les violences sexuelles » : la violence soi-disant « inhérente » aux garçons fait que la définition de viol est mal comprise. Ainsi, pour certaines personnes une fellation forcée ou un rapport forcé entre conjoint.es ne seraient pas un viol⁴⁵.

Même dans les pratiques sexuelles solitaires, on observe une distinction genrée. Ainsi, Amsellem et Vuattoux remarquent que si la masturbation masculine est plutôt valorisée, la masturbation féminine est invisibilisée, stigmatisée comme s'il s'agissait d'une pratique

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Je désigne ici le plaisir des personnes perçues comme femmes. Je n'entends surtout pas essentialiser l'idée que le plaisir sexuel serait différent selon si l'on est femme/homme.

⁴³ Osez Le Féminisme, « Education à la sexualité : sortie du rapport du HCE », Communiqué de presse, 15/06/16 [En ligne] consulté le 13/05/22, URL : <https://osezlefeminisme.fr/education-a-la-sexualite-sortie-du-rapport-du-hce/>

⁴⁴ Michel BOZON, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », *Agora débats/jeunesses*, 2012/1 (N° 60), p. 121-134. [En ligne] consulté le 11/05/22, URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2012-1-page-121.htm>

⁴⁵ HCE, Rapport relatif à l'éducation à la sexualité, *Op. Cit.*, p.37

interdite⁴⁶. D'ailleurs, dans les séries et les films, la masturbation masculine est plus souvent représentée, généralement sur le ton humoristique, en tout cas banalisée (*American Pie, Kick Ass, Les beaux gosses, Nowhere, Ken Park, Sex Education...*). En ce qui concerne la masturbation féminine, peu de représentations existent dans les productions *mainstream*. Quand elle est représentée, c'est soit à travers un regard fétichisant (*La vie d'Adèle*, pour n'en citer qu'un), soit montré sous un angle moralisateur comme un vice ou une perversion de l'héroïne (*Black Swan*). Elle est aussi un ressort dramatique qui symbolise la détresse et l'état de folie de l'héroïne (*Mulholland Drive*). Il semble qu'au final ce n'est pas tant la sexualité qui pose un problème mais particulièrement la sexualité des femmes, et du plaisir individuel dont l'idée, émancipatrice, remet en cause l'ordre hétérosexuel. Ce mépris se transcrit dans les séances d'éducation à la sexualité et dans les cours d'SVT, car le clitoris (organe dédié au plaisir) est souvent absent, minimisé ou mal représenté dans les schémas des organes génitaux. En conséquence, les filles (ou toute personne possédant un clitoris) ne connaissent pas leur propre corps : une enquête menée en 2009 montre qu'« une fille de 15 ans sur quatre ne sait pas qu'elle a un clitoris »⁴⁷.

On observe un certain déni des adultes quant aux sexualités des adolescent.es, incarné par ce discours récurrent : « Ce ne sont pas des choses de leur âge », « ça ne les concerne pas ». Si l'âge moyen du premier rapport sexuel⁴⁸ est de 17 ans pour les garçons et 17,6 ans pour les filles (chiffre stable depuis les années 1980)⁴⁹, l'entrée dans la sexualité fait progressivement dès le collège, par des pratiques pas forcément pénétratives. La masturbation commence dès l'enfance (même si celle-ci n'est pas conscientisée de la même façon que pour une personne majeure). L'âge moyen de la première visite d'un site pornographique est situé autour de 14 ans (IFOP, 2017). Le premier baiser se produit souvent avant 14 ans⁵⁰. Les premières relations sexuelles (échanges de baisers, de caresses...) ont lieu bien avant l'âge médian du premier « rapport sexuel » (souvent entendu comme rapport avec pénétration dans les études⁵¹). Il n'y a donc pas d'âge pour parler de sexualité, ou simplement pour commencer à parler de

⁴⁶ Léna PAMBOUZOGLOU, « Yaëlle Amsellem-Mainguy, Arthur Vuattoux, *Les jeunes, la sexualité et internet* » *Lectures*, Les comptes rendus, 11/04/2022 [En ligne] consulté le 15/05/2022, URL : <http://journals.openedition.org/lectures/55584>

⁴⁷ HCE, Rapport relatif à l'éducation à la sexualité, *Op. Cit.*, p.5

⁴⁸ Le HCE ne définit pas clairement ce qu'il entend par « rapport sexuel » : Pénétratif ? Hétérosexuel ?

⁴⁹ CRIPS Sud, « La santé sexuelle des jeunes : Etat des lieux », *Les publications du CRIPS Sud*, novembre 2019

⁵⁰ HCE, Rapport relatif à l'éducation à la sexualité, *Op. Cit.*, p.25

⁵¹ Je souhaite au contraire souligner ici qu'un rapport sexuel n'est pas forcément pénétratif.

consentement, car on observe que cette initiation à la sexualité est déjà marquée par des violences. En effet, comme le fait remarquer le rapport de l'INJEP (2015), « très souvent, la question du consentement [dans les séances d'éducation à la sexualité] n'est soulevée qu'au moment du passage à l'acte sexuel pénétratif »⁵². Or, les baisers et caresses peuvent déjà constituer des agressions sexuelles s'ils ne sont pas consentis. L'enquête « Événements de vie et de santé » (EVS6, 2005-2006) montre que « parmi les individus ayant subi des violences sexuelles (attouchements⁵³, rapports forcés ou tentatives) [...], 31 % ont vécu ces faits au moins une fois dans l'enfance et 48 % à l'adolescence »⁵⁴.

Par ailleurs, lorsqu'ils abordent l'éducation à la sexualité, les adultes (enseignant.es, intervenant.es, animateur.ices) intériorisent bien souvent les stéréotypes de genre (Mosconi, 1989 ; Duru-Bellat, 1989) et véhiculent des discours ambigus : « Qu'ils soient hommes ou femmes, les animateurs·trices rencontrés reconduisent toutes et tous, pour la plupart, des stéréotypes de genre. C'est du côté des formations initiales, des bagages universitaires et/ou professionnels et/ou militants que semble s'expliquer la diversité des représentations genrées et de stéréotypes. Ainsi, l'orientation psychologique de l'éducation à la sexualité a en effet tendance à naturaliser et essentialiser les postures des hommes et des femmes dans la sexualité »⁵⁵. Ces postures genrées se traduisent par, d'un côté, l'idée que les hommes auraient plus de besoins sexuels (irrépressibles, qui plus est) que les femmes ; et de l'autre, que les femmes auraient une sexualité plutôt de l'ordre de l'affectif et de la romance. De plus, la notion de consentement n'est pas vraiment comprise : « Les observations des animations en milieu scolaire montrent la polysémie de la notion de consentement, tant dans le discours des animateurs·trices que dans celui des jeunes »⁵⁶. C'est donc une notion particulièrement importante à développer dans ces séances.

⁵² Y. AMSELLEM-MAINGUY (ccord.), C. CHEYNEL, A. FOUET, « Entrée dans la sexualité des adolescent·e·s : la question du consentement. Enquête auprès des jeunes et des intervenant·e·s en éducation à la sexualité », Rapport d'étude, INJEP, 06/2015., p.53

⁵³ Le terme utilisé dans cette citation est obsolète, on parle bien d'agression sexuelle. L'« attouchement » n'a pas de valeur juridique.

⁵⁴ AMSELLEM-MAINGUY Y. (Ccord.), CHEYNEL C., FOUET A., *Op. Cit.*, p.17

⁵⁵ *Ibid.*, p.38

⁵⁶ *Ibid.*

Dans ce contexte où le milieu scolaire semble peu enclin à parler de sexualité de manière claire et juste, où est-ce que les jeunes peuvent s'informer sur leur sexualité ? Depuis quelques années, des comptes féministes et LGBTQIA+ se développent sur Instagram, proposant des contenus pédagogiques : Lanuitremueparis, DrNaked, Aggressively_trans, Morgan Noam, Loulou parfois, transcripteur, payetanonbinarité, Jemenbatsleclito, Jouissance.club, Mashasexplique... A l'antipode des discours portés dans le milieu scolaire, certain.es créateur.ices donnent une vision plus positive et rassurante du sexe et font tout un travail autour de la santé sexuelle (consentement, prévention sur les pratiques à risques et sensibiliser sur les dépistages à faire en cas de rapport non protégé, détecter des situations de violence, normaliser l'hétérogénéité des corps...). Leurs publications peuvent prendre diverses formes : BD, illustrations, photos, vidéos, schémas, textes. Toutefois, ces comptes sont souvent confrontés à la censure de la plateforme, pour l'utilisation de certains termes à « caractère sexuel » ou plus régulièrement pour des images contenant un téton « féminin » apparent (alors qu'un téton « masculin » ne pose pas de problème). Là où le discours scolaire est rempli de tabous et se garde de parler de ce qui seraient des « pratiques spécifiques », certains comptes offrent à leurs abonné.es toutes les réponses à leurs questions, avec bienveillance et sans jugement.

Josiane Jouet, Katharina Niemeyer et Bibia Pavard essaient de trouver des explications à ce phénomène de massification des discours féministes en ligne. Pour elles, internet est un espace favorable à la prise de parole des femmes (et autres minorités de genre et de sexualités). En effet, « alors que les femmes ont été traditionnellement marginalisées dans l'espace public physique, l'architecture des espaces numériques qui se fonde sur les principes de l'horizontalité des échanges et de nivellement hiérarchique a favorisé leur prise de parole politique en ligne (Le Caroff, 2015) »⁵⁷. La liberté d'expression possible sur internet permet aux minorités de s'émanciper : « Le numérique a, en ce sens, favorisé l'émancipation (*empowerment*) des féministes qui ont donné libre cours à leur imagination pour produire des discours innovants »⁵⁸. Ces plateformes numériques permettent aussi de construire des « communautés » qui englobent un public très large⁵⁹.

⁵⁷ Josiane JOUËT, Katharina NIEMEYER, Bibia PAVARD, « Faire des vagues. Les mobilisations féministes en ligne », *Réseaux*, 2017/1 (n° 201), p. 21-57 [En ligne] consulté le 14/05/22, URL : <https://www.cairn.info/revue-reseaux-2017-1-page-21.htm>

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ Ce paragraphe est issu de mon premier mémoire *Héroïnes et féminismes dans les séries télévisées américaines*, dirigé par Nick Rees-Roberts, soutenu en juin 2020

Finalement, on observe une autonomisation de la sexualité des jeunes [Bozon, 2012] et le discours scolaire perd sa valeur de prescripteur principal face à la croissance des contenus numériques, qui répondent plus aux besoins des jeunes que les grandes instances éducatives. Pour Sylvie Octobre, ce basculement hiérarchique des discours est déjà présent chez les nouveaux parents : « les parents des enfants d’aujourd’hui sont déjà entrés de plain-pied dans les cultures médiatiques et les valeurs et hiérarchies qu’ils transmettent ne sont plus forcément en conjonction avec celles de l’école »⁶⁰. Les réseaux sociaux deviennent les nouveaux profs d’éducation à la sexualité pour les adolescent.es⁶¹. Néanmoins, précise Michel Bozon, « La sexualité des jeunes et des adolescents ne s’exerce pas hors de toute norme, mais les nouvelles formes de contrôle sont plus intériorisées et indirectes, et les réseaux de pairs y sont plus présents. On observe pourtant moins l’effacement du double standard moral selon le sexe que sa reformulation »⁶².

b) Hiérarchisation des sexualités

Parler de sexualité à l’école de manière plus égalitaire et globale sous-entendrait d’aborder autre chose que l’hétérosexualité et d’enfin prendre en compte les autres orientations sexuelles. Dans l’historique et l’évolution de l’éducation à la sexualité, on peut constater une dialectique qui s’installe dès le début : une distinction entre l’hétérosexualité (publique, visible, socialement admise) et l’homosexualité (qui serait de l’ordre de l’intime, du privé et dont on ne parle pas).

Aurore Le Mat parle de « barrières invisibles » (Varikas, 2007), qui maintiennent l’homosexualité dans un statut de paria :

« Au moins trois arguments sont avancés pour lui réserver cette place particulière : l’homosexualité est **une question personnelle**, l’homosexualité est **une question de pratiques spécifiques**, l’homosexualité est **une question d’âge** (et ne concerne pas les enfants ni les adolescent-e-s). Barrières du public et du privé, de l’universel et du spécifique, et de l’âge sont trois formes de barrières invisibles qui organisent une hiérarchie implicite entre hétérosexualité

⁶⁰ Sylvie OCTOBRE, Anne LEHMANS, « Pratiques culturelles des jeunes et stéréotypes », *Hermès, La Revue*, 2019/1 (n° 83), p. 238-242 [En ligne] consulté le 16/05/22, URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2019-1-page-238.htm>

⁶¹ Anne-Laure DAGNET, « Les réseaux sociaux, nouveaux profs d’éducation sexuelle des adolescents », Franceinfo, 17/09/21 [En ligne] consulté le 16/05/22, URL : https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/le-choix-franceinfo/les-reseaux-sociaux-nouveaux-profs-d-education-sexuelle-des-adolescents_4758401.html

⁶² Michel BOZON, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes », *Op. Cit.*

et homosexualité, hiérarchie au sein de laquelle les rapports sociaux de sexe entrent aussi en jeu : les lesbiennes, invisibilisées dans les supports pédagogiques, demeurent parias parmi les parias homosexuels »⁶³.

Traisons donc ces trois arguments, à commencer par la question de l'intime ou du « personnel ». Cette délimitation floue entre ce qui relèverait de l'intimité ou du collectif est maladroitement définie dans une circulaire du MEN (2003) : « Il est fondamental qu'en milieu scolaire l'éducation à la sexualité repose sur une éthique dont la règle essentielle porte sur *la délimitation entre l'espace privé et l'espace public*, afin que soit garanti le respect des consciences, du droit à l'intimité et de la vie privée de chacun »⁶⁴. Sophie, ex-responsable du dossier éducation à la sexualité au ministère, insiste sur le fait les élèves peuvent parler d'intimité en général, mais pas de *leur* intimité. Pour elle, la mission de l'école n'est pas d'aider les élèves sur le plan individuel⁶⁵. Le « droit à l'intimité », remarque Le Mat, devient un principe d'exclusion. L'orientation sexuelle relèverait de la sphère de l'intime et ne devrait pas être abordée. Cette frontière rigide entre le « public » et le « privé » empêche donc tout dialogue. Pourtant, l'hétérosexualité est surreprésentée dans les discours et manuels scolaires. Il apparaît donc clair que l'hétérosexualité est perçue comme socialement acceptable dans l'espace public (considérée comme la norme) tandis que l'homosexualité est cachée derrière l'argument de l'espace privé : « Présenté comme un principe éthique, le respect de la sphère intime dans les séances d'éducation sexuelle permet ainsi de tracer une frontière politique entre le public et le privé de la sexualité »⁶⁶. Le Mat explique que « *Les technologies de genre* (De Lauretis, 2007) qui structurent l'éducation à la sexualité en milieu scolaire ne produisent pas de façon explicite de « bonnes » et de « mauvaises » orientations sexuelles, car ceci serait contraire au principe de non-jugement qui est affirmé en théorie dans le cadre défini par l'Éducation nationale »⁶⁷. En revanche, écrit-elle, ce principe établit une hiérarchie implicite de l'orientation sexuelle. Des associations LGBT s'indignent contre cette injonction à la discrétion. Aurore Le Mat cite une situation qu'elle a vu en classe avec un intervenant d'éducation à la sexualité : « (...) beaucoup de lycéen-ne-s affirmaient n'avoir aucun problème avec l'homosexualité – répétant tour à tour « ils font ce qu'ils veulent, c'est leur vie privée » – l'intervenant leur fait

⁶³ Aurore LE MAT, « L'homosexualité, une « question difficile ». Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire », *Genre, sexualité & société* [En ligne], 11 | Printemps 2014, mis en ligne le 01 juillet 2014, consulté le 15 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/gss/3144>

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ *Ibid.*

remarquer que les hétérosexuel-le-s parlent tout le temps d'hétérosexualité sans pourtant considérer que cela appartient à leur vie privée »⁶⁸. Le fait d'être libre de parler de sa sexualité dans l'espace public est donc un privilège hétérosexuel.

Le deuxième argument est celui que l'homosexualité serait un ensemble de pratiques « spécifiques ». Or, « l'école n'est pas là pour parler des pratiques », nous dit Sophie. Mais l'école parle bien des pratiques hétérosexuelles, de la procréation, de l'accouplement des mammifères. Ici, le mot « spécifiques » renvoie donc uniquement à des pratiques non-hétérosexuelles. Un autre exemple que donne Le Mat est celui d'une intervenante qui, pour qui la question « La première fois, ça fait mal ? » va être implicitement comprise comme le premier rapport hétérosexuel. Dans les manuels, la définition d'un rapport hétérosexuel est quant à elle particulièrement archaïque : « Lors du rapport sexuel, l'homme introduit son pénis dans le vagin de la femme. Au moment de l'éjaculation, il y dépose quelques millilitres de sperme contenant près de 500 millions de spermatozoïdes. » (Nathan, 2007, 148). La personne à pénis est présentée comme la seule personne active dans le rapport sexuel tandis que la personne à vulve est passive. Cette définition donne aussi l'idée qu'un rapport sexuel passe forcément par une pénétration d'un pénis dans un vagin, une vision là encore très hétéronormée. Selon Gabrielle Richard, l'un des freins pour parler d'homosexualité est l'image mentale que la plupart des gens s'en font, qui provoque la peur ou le rejet des parents et la gêne des enseignant.es (présumément hétérosexuel.les)⁶⁹.

Le troisième argument récurrent en milieu scolaire pour exclure les discours sur l'homosexualité est celui de l'âge : « Ce ne sont pas des préoccupations de leur âge ». Pourtant, l'hétérosexualité est apprise dès le plus jeune âge, qu'il s'agisse des histoires (sur un papa et une maman, sur des princes et des princesses) ou qu'il s'agisse des relations entre enfants : demander systématiquement à un petit garçon de 5-6 ans s'il a une amoureuse, ce n'est pas déjà lui parler de sexualité, ou plutôt de lui imposer le modèle hétérosexuel ? Les adultes projettent des attentes de comportements hétérosexuels sur les enfants dès qu'ils sont en âge de marcher. Il n'est donc apparemment jamais trop tôt pour inculquer l'hétérosexualité : « Cette idée qu'il est trop tôt pour parler d'homosexualité avec les élèves de primaire ne trouve aucun équivalent lorsqu'il s'agit de parler d'hétérosexualité : les contes et les histoires d'amour hétérosexuels racontés aux enfants ne sont pas perçus comme étant des discours sur la sexualité »⁷⁰. Sous

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Camille REGACHE, Gabrielle RICHARD, « À l'école, être hétéro ou ne pas être » (#03) [Audio podcast épisode] in *Camille*. Binge Audio, octobre 2021, 37min

⁷⁰ Aurore LE MAT, *Op. Cit.*

prétexte de vouloir « protéger les enfants » (De qui ? De quoi ?), cet argument repose sur l'idée qu'il n'existerait pas d'enfants ou d'adolescent.es homosexuel.les et que cette question ne concernerait que les adultes. Ou, s'il y en a, « les pratiques ou attirances homosexuelles des jeunes sont considérées comme normales et passagères à un âge caractérisé par son instabilité »⁷¹, conception héritée de la psychanalyse freudienne. L'homosexualité ne deviendrait une « vraie » sexualité qu'à l'âge adulte, avant quoi elle est considérée comme une phase d'expérimentation de jeunes qui « se cherchent ». Mais Gabrielle Richard fait remarquer que « l'exploration de la sexualité n'est pas le propre de personnes LGBT, c'est le propre de l'adolescence »⁷², y compris des personnes hétérosexuelles, donc.

En somme, les trois arguments développés ci-dessus témoignent de l'hétéronormativité qui structure notre société. Ce sont des féministes lesbiennes radicales, comme Adrienne Rich et Monique Wittig, qui ont commencé à interroger cette notion dans les années 1980-1990, en questionnant le caractère « obligatoire » de l'hétérosexualité : « L'hétérosexualité est surtout analysée en opposition à l'homosexualité et à la bisexualité, afin de montrer son hégémonie, imposée par le système patriarcal »⁷³. En effet, écrit Vulca Fidolini, l'hétérosexualité est considérée comme une norme sociale « naturelle », tout d'abord en référence à la procréation (comme seule possibilité de perpétuer notre espèce). Mais l'hétéronormativité est utilisée pour décrire « un modèle normatif définissant un système de genre, binaire, asymétrique, où seulement deux sexes sont tolérés : au genre masculin correspond le sexe mâle, au féminin correspond le sexe femelle, et l'hétérosexualité (reproductive) est obligatoire »⁷⁴. Cette organisation de la société n'a en réalité rien de naturel ou de biologique. Elle est au contraire une orchestration de normes sociales, faites pour imposer un système de domination des individus, le modèle hégémonique de l'hétérosexualité.

Voici comment SOS Homophobie définit l'hétéronormativité :

« L'hétéronormativité peut se définir comme l'ensemble des normes qui font apparaître l'hétérosexualité comme cohérente, naturelle et privilégiée. Elle implique la présomption que toute personne est hétérosexuelle et la considération que l'hétérosexualité est idéale et supérieure à tout autre orientation sexuelle. L'hétéronormativité inclut également le fait de privilégier une

⁷¹ *Ibid.*

⁷² Camille REGACHE, Gabrielle RICHARD, *Op. Cit.*

⁷³ Vulca FIDOLINI, « L'hétéronormativité », dans : Fondation Copernic éd., *Manuel indocile de sciences sociales. Pour des savoirs résistants*. Paris, La Découverte, « Hors collection Sciences Humaines », 2019, p. 798-804. [En ligne] consulté le 16/05/22, URL : <https://www.cairn.info/manuel-indocile-de-sciences-sociales--9782348045691-page-798.htm>

⁷⁴ *Ibid.*

norme d'expression des genres binaire qui définit ou impose les conditions requises pour être accepté·e ou identifié·e en tant qu'homme ou femme. »⁷⁵

Pour Le Mat, « La mobilisation pour la protection de l'enfance est ainsi une mobilisation pour la préservation de l'hétéronormativité : la conception d'un enfant asexuel à protéger coexiste en effet avec la promotion implicite de l'hétérosexualité »⁷⁶. Paul B. Preciado argumente que ces mobilisations ne sont pas en faveur du droit des enfants mais que ses manifestant.es « défendent le pouvoir d'éduquer les enfants dans la norme sexuelle et de genre, comme présumés hétérosexuels. Ils défilent pour maintenir le droit de discriminer, punir et corriger toute forme de dissidence ou déviation, mais aussi pour rappeler aux parents d'enfants non-hétérosexuels que leur devoir est d'en avoir honte, de les refuser, de les corriger »⁷⁷.

Nous évoquons ici la difficulté de traitement de l'homosexualité dans les séances d'éducation à la sexualité, mais les autres sexualités font elles-aussi défaut dans les discours. La bisexualité semble être très peu explorée, voire oubliée, souvent renvoyée au stéréotype qu'elle serait une phase d'exploration de la sexualité et pas une « vraie sexualité » (biphobie). La possibilité d'une non-sexualité ou de l'asexualité sont quant à elles inexistantes dans les discours puisqu'on part du postulat que l'enfant sera sexuellement actif.ve une fois adulte. Pour Gabrielle Richard, « Le paradoxe c'est que l'hétérosexualité est à la fois omniprésente et invisible à l'œil »⁷⁸. Elle observe qu'il existe un « jeu de l'hétérosexualité » dominant chez les élèves et que ne pas jouer ce jeu c'est se priver d'une partie de la sociabilité adolescente. Ce jeu exclu donc par défaut les élèves LGBTQIA+.

Elle remarque aussi que lorsque – rarement – l'homosexualité est mentionnée, c'est dans des contextes négatifs et en marge des contenus formels. Par exemple, pour énumérer des groupes minoritaires discriminés (Holocauste), parler de pratiques sexuelles qui seraient plus à risques pour les homosexuel.les (Sida, IST) : « Ce sont des faits empiriques nécessaires d'être mentionnés », dit-elle, « mais le fait de parler de ce sujet uniquement dans ce sens-là qui est négatif, ne travaille pas dans le sens d'une véritable l'inclusion »⁷⁹.

⁷⁵ SOS Homophobie, « Hétéronormativité ou hétérocentrisme » [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.sos-homophobie.org/informer/definitions/heteronormativite-ou-heterocentrisme>

⁷⁶ Aurore LE MAT, *Op. Cit.*

⁷⁷ Paul B. PRECIADO, « Qui défend l'enfant queer ? », Tribune, *Libération*, 14/01/13 [En ligne] consulté le 15/05/22, URL : https://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947/

⁷⁸ Camille REGACHE, Gabrielle RICHARD, *Op. Cit.*

⁷⁹ *Ibid.*

Enfin, la norme hétérosexuelle est intégrée par les enseignant.es (sciemment ou non), mais iels font parfois face à des expressions de genre qui défient cette norme, écrivent Christine Guionnet et Érik Neveu : « L'expérience fréquente des enseignant.e.s n'est-elle pas aujourd'hui de voir leur inconscient, souvent hétéronormatif, mis en porte-à-faux par des étudiant.e.s dont l'apparence, les styles vestimentaires sont rétifs à l'emprisonnement dans des boîtes sexuelles binaires et qui expriment avec sensibilité, humour et arguments construits leur incapacité à trouver leur place et leur bonheur dans ces assignations »⁸⁰.

c) Ignorance et mépris du cis-tème vis à vis des transidentités

Il paraît nécessaire, pour aborder cette partie, de poser quelques définitions. Le genre, tout d'abord, est une notion qui a été particulièrement travaillée par Judith Butler (*Trouble dans le genre*, 1990) qui distingue le sexe et le genre : « Le sexe visible, lui, est objectif et invariable, mais le genre est variable et incertain »⁸¹. Le genre est construit culturellement par-dessus la donnée du sexe. Ainsi, « la culture peut déguiser le sexe en lui faisant dire autre chose que ce qu'il dit qu'il est dans la nature »⁸². Elle s'inspire librement du livre de John Langshaw Austin, *Quand dire c'est faire* (1962), dans lequel ce dernier expliquait comment le fait d'énoncer (par exemple des mariés) officialise ou transforme une situation (ici, maritale). Pour elle, le genre fonctionnerait sur le même schéma : en énonçant le sexe d'un enfant à sa naissance, on produit un énoncé performatif qui va créer des contraintes sur l'individu : l'attente de comportements, d'apparence, de qualités et de goûts spécifiques en fonction du genre assigné. Butler explique que le genre n'est donc pas une identité fixe mais plutôt une imitation, une mascarade, une performance, qui évolue et se renouvelle constamment à travers le discours⁸³.

Dès lors, l'identité de genre désigne le genre vécu / incarné par l'individu indépendamment de ses organes génitaux, et peut être variable. On peut distinguer notamment deux identités de genre : cisgenre et transgenre. Lexie (@aggressively_trans sur Instagram), militante et autrice

⁸⁰ Christine GUIONNET, Érik NEVEU, « Chapitre 2. Genres et sexualités », dans : *Féminins / Masculins. Sociologie du genre*, sous la direction de GUIONNET Christine, NEVEU Érik. Paris, Armand Colin, « Collection U », 2021, p. 93-139, URL : <https://www.cairn.info/feminins-masculins--9782200626846-page-93.htm>

⁸¹ Pierre MAYOL. Judith Butler, *Trouble dans le genre : pour un féminisme de la subversion* Préface d'Éric Fassin, traduit par Cynthia Kraus. In: *Agora débats/jeunesses*, 41, 2006. Jeunes, genre et société. p.143

⁸² *Ibid.*

⁸³ Ce paragraphe est issu de mon premier mémoire *Héroïnes et féminismes dans les séries télévisées américaines*, dirigé par Nick Rees-Roberts, soutenu en juin 2020

du livre *Une histoire de genres* (2021) donne quelques définitions : « Une personne est cisgenre quand le genre qui lui a été attribué à la naissance d'après ses organes génitaux est celui qui est pleinement le sien » ; à l'inverse, « Une personne est transgenre quand le genre qui lui a été attribué à la naissance d'après ses organes génitaux n'est pas celui qui est pleinement le sien (...) »⁸⁴. Les transidentités peuvent s'inscrire un schéma binaire : être une femme trans ou un homme trans⁸⁵. Mais derrière ce terme, on peut aussi trouver les personnes non-binaires : « La non-binarité, *stricto sensu*, c'est ne pas être d'un genre qui s'intègre au schéma socioculturel à deux entrées : homme et femme. Le terme désigne une identité de genre en soi, mais est aussi utilisé comme un terme parapluie rassemblant plusieurs identités qui ne sont pas binaires : ne pas avoir de genre [agenre], en avoir plusieurs [*genderfluid*, demi-genre] »⁸⁶. Lexie explique que « C'est l'apprentissage de normes et de codes, dès la petite enfance, qui façonne profondément l'identité de genre et le sentiment d'appartenance presque viscéral à celle-ci. L'identité cisgenre est posée comme condition d'intégration à la société par les schémas patriarcaux et sexistes, qui entendent soumettre le plus grand nombre à des rôles et des fonctions déterminées, et qui rejettent et mettent sous pression ceux qui ne s'y reconnaissent pas »⁸⁷.

Sur le même principe que l'hétéronormativité, existe aussi une cisnormativité :

« La cisnormativité repose sur la dynamique numérique faisant des personnes cisgenres la majorité. Cette dynamique sous-entend également que, de fait, être ou avoir l'air cisgenre est la seule chose acceptable. La cisnormativité est directement liée à la binarité puisque les sociétés occidentales reposent sur une construction binaire où un homme doit avoir un pénis et une femme une vulve-vagin-utérus. Ainsi la cisnormativité entraîne des discriminations, un mépris pour les personnes transgenres sortant de la binarité dans leur expression et/ou identité de genre »⁸⁸.

S'il ne s'agit pas ici à proprement parler d'une question de sexualité – puisqu'on ne parle pas d'orientation sexuelle mais bien d'identité de genre⁸⁹ – la notion d'identité de genre reste un

⁸⁴ Lexie, *Une histoire de genres. Guide pour comprendre et défendre les transidentités*, Marabout, 2021, p.279

⁸⁵ Notons que le fait pour certaines personnes trans d'essayer de s'inscrire le plus possible dans la binarité femme/homme (on parle de *cispassing*) est souvent une question de survie. Ne pas ressembler à la norme binaire expose les personnes trans à d'autant plus de violences transphobes et à tout un tas de discriminations systémiques (à l'école, à l'emploi, pour trouver un logement, pour voyager, etc).

⁸⁶ Lexie, *Op. Cit.*, p.278

⁸⁷ *Ibid.*, p.22

⁸⁸ *Ibid.*, p.274

⁸⁹ Pour éviter toute confusion, le terme « transsexualité » est à bannir, il est extrêmement péjoratif et violent vis-à-vis des personnes trans. Ce terme est historiquement pathologisant, fétichiste (regard cis sur le corps des personnes trans) et est une confusion entre l'identité de genre et l'orientation sexuelle. S'il est parfois réapproprié par les personnes trans elles-mêmes, il ne saurait être utilisé par une personne cis.

élément important dans la construction des individus et ne devrait pas être invisibilisée dans les discours. Comprendre son identité, c'est aussi comprendre son corps et ses désirs. Parler des transidentités est tout aussi important que de parler d'homosexualité ou de bisexualité : il n'y aurait pas de LGBT sans le T⁹⁰. Mais l'enquête de #NousToutes sur les séances d'éducation à la sexualité montre que moins de 5% des répondant.e.s ont abordé l'identité de genre⁹¹. Pourtant, la transphobie est omniprésente, systémique, et touche aussi le milieu scolaire. En 2020, 20% des victimes de transphobie sont des mineur.e.s⁹². Le harcèlement que vivent les jeunes trans mène parfois au suicide⁹³. On se souvient par exemple, le 13 mai 2022, de celui d'un jeune garçon trans de 15 ans, dans son lycée au Mans⁹⁴.

Il semble difficile, dans le milieu scolaire, de déconstruire une approche cisnormative. On peut détecter plusieurs raisons à cela. Premièrement, parce que la cisnormativité est si ancrée dans notre société qu'on ne la remet pas en question. Le mot cisgenre semble encore peu connu par le grand public, il est donc établi par défaut que tous.tes les élèves sont cisgenres (sans toutefois avoir connaissance de cette désignation). Deuxièmement, par manque de formation, de connaissance, de sensibilisation du personnel éducatif sur ces sujets. De fait, l'on peut aussi estimer, même s'il n'existe pas d'étude claire à ce sujet, que certain.es enseignant.es sont empreint.es d'un sentiment de rejet ou d'incompréhension vis-à-vis de ces sujets, ou une difficulté à remettre en question leur manière de faire, alimentée par l'image très négative des personnes trans qui est propagée dans les médias. Ce à quoi doit peut-être s'ajouter une peur des réactions, du côté d'une partie des élèves, mais aussi du côté de certains parents, comme l'a déjà montré l'échec du projet « ABCD de l'égalité ».

En 2005, Eric Rofes s'intéresse à cette difficulté d'aborder les expériences des jeunes *queers* dans le système scolaire. Il critique les éducations à la santé et à la sexualité des jeunes « qui sont de fait organisées sur un système de normes sociales fondées sur des conceptions

⁹⁰ D'ailleurs, les femmes trans racisées ont été parmi les premières à mener de front le mouvement LGBT et lutter pour les droits des personnes LGBT+, Cf. Marsha P. Johnson (1945-1992) et Sylvia Rivera (1950-2002).

⁹¹ #NousToutes, Enquête sur les séances d'éducation à la sexualité au collège et au lycée, Dossier de presse, 2021, p.13

⁹² SOS Homophobie, Rapport sur les LGBTIphobies, 2021, p. 50

⁹³ Queer Education, « La transphobie tue à l'école. Lettre aux personnels de l'Éducation Nationale », Billet de Blog, *Le Club de Médiapart*, 18/12/20 [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://blogs.mediapart.fr/queer-education/blog/181220/la-transphobie-tue-l-ecole-lettre-aux-personnels-de-leducation-nationale>

⁹⁴ Gabriel MOULLEC, « Un élève trans de 15 ans se suicide dans son lycée du Mans », *TÊTU*, 13/05/22 [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://tetu.com/2022/05/13/drame-eleve-trans-age-15-ans-suicide-lycee-mans/>

naturalistes des genres, sexualités et identités »⁹⁵. Il décrit ce qu'il appelle un *Status Quo*, soit la conception normative de l'hétérosexualité et de la binarité, qui exclue et minorise les personnes LGBTQIA+. Face à ce *Status Quo*, il oppose un *Status Queer*. Son approche pédagogique met en avant « le caractère fondamental et fondateur de l'expérience corporelle, culturelle et subjective des jeunes *queers*, leur capacité non seulement de résistance et de résilience face aux discriminations dont ils sont l'objet mais aussi de création (...) »⁹⁶. Pour Rofes, il est absolument nécessaire qu'aient lieu des « réformes pédagogiques démocratiques », « afin que les enfants et adolescents puissent avoir une voix et un vote sur tous les différents aspects centraux de la vie et de l'organisation scolaires »⁹⁷.

Ces dernières années, la visibilité croissante des transidentités (sur les réseaux sociaux, dans les séries et une poignée de films) s'est accompagnée d'un discours médiatique transphobe qualifiant celles-ci d'un « effet de mode » ou d'une « décadence » de notre société occidentale. Dans son livre, Lexie rappelle que les transidentités ont toujours existé et que ne pas le reconnaître dans notre société, c'est faire preuve d'ethnocentrisme, car la cis-hétéronormativité a été imposée par le monde occidental⁹⁸. Certains médias et certaines personnalités politiques décrédibilisent les personnes trans (en utilisant un vocabulaire transphobe, par le mégenrage...⁹⁹) et affichent une transphobie assumée voire parfois-même revendiquée¹⁰⁰, cela même alors que la transphobie est punie par la loi (LOI n° 2012-954 du 6 août 2012). SOS homophobie rapporte qu'« En 2020 encore, les témoignages reçus révèlent une parole LGBTIphobe décomplexée au sein de l'espace médiatique français. Si l'expression d'un rejet contre les personnes LGBTI en est la manifestation majoritaire, l'année 2020 marque une augmentation des cas de diffamation, soit des atteintes à l'honneur ou à la considération des personnes »¹⁰¹.

⁹⁵ Georges JABLONSKI-SIDERIS, « Pour une approche *Queer* de l'enseignement historique dans l'éducation aux genres, sexualités et dans l'éducation à la santé », *Recherches & éducations*, 19 | juillet 2018 [En ligne] consulté le 22 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6611>

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ Lexie, *Op. Cit.*, Chapitre V

⁹⁹ Le mégenrage c'est lorsqu'une personne ne respecte pas le genre d'une autre personne, en la qualifiant dans son discours avec des pronoms qui ne sont pas les siens. Exemple : dire « il » au lieu de « elle ».

¹⁰⁰ Par exemple, les TERF, acronyme de *Trans-exclusionary radical feminist*, sont des groupes dits « féministes » (souvent composés de femmes cisgenres) qui luttent activement contre les droits des personnes trans.

¹⁰¹ SOS Homophobie, Rapport sur les LGBTIphobies, 2021, p. 94

Le sujet des transidentités pourrait très bien être abordé dans les trois champs de connaissances et compétences de l'éducation à la sexualité¹⁰² : psycho-émotionnel (qui parle déjà de l'orientation sexuelle et de « l'identité sexuée », qu'on devrait plutôt nommer « identité de genre »), juridique et social (les rôles de genre, les stéréotypes, l'éducation aux médias). Il pourrait même être abordé dans le champ biologique, en adaptant le langage pour qu'il soit plus inclusif plutôt qu'essentialiste, rappelant que les organes génitaux ne déterminent pas l'identité d'un individu. Une femme trans peut avoir un pénis, elle n'en est pas moins une femme. Un homme trans peut avoir une vulve, ses règles, être enceint.e et donner la vie. Les jeunes intersexes, qui ont un corps différent de celui des schémas étudiés en cours sont aussi touchés par les discours cisnormatifs. Les schémas, qui ne prennent pas en compte autre chose que la « norme », pourraient tout simplement ajouter une mention précisant qu'il s'agit d'une norme et pas d'une vérité générale. C'est le travail mené par des enseignant.es, sur le site « SVT égalité », qui propose de nombreuses pistes pédagogiques pour déconstruire les discours cis-hétéronormatifs sur les corps¹⁰³. Le site « Queer Education »¹⁰⁴ créé en 2019 (porté par l'association éponyme) donne lui aussi des ressources pour une éducation *queer* et inclusive.

Pour Gabrielle Richard, on peut comprendre, vu le peu de temps accordé à l'éducation à la sexualité, que les intervenant.es se focalisent sur ce qui toucherait selon elleux le plus d'élèves, considéré.es a priori comme majoritairement cisgenres et hétérosexuel.les. Mais, dit-elle, les enfants cisgenres et hétérosexuel.les sont aussi pénalisés.es par les discours cis-hétéronormés : « ce lieu qui les forme devient aussi celui qui impose une expression restrictive de la masculinité ou de la féminité et décourage l'exploration sur les plans identitaire et sexuel »¹⁰⁵. Pour l'association #NousToutes, « Les séances d'éducation à la sexualité sont le lieu pour dédramatiser et banaliser des orientations sexuelles ou des identités de genre qui peuvent être perçues comme marginales ou "anormales" par les élèves. Il y a des minorités, il n'y a pas de personnes anormales »¹⁰⁶. Des outils existent donc aujourd'hui, pour aider le personnel éducatif à parler de ces notions avec leurs élèves, mais ils semblent encore trop peu connus et utilisés.

¹⁰² Eduscol, Infographie éducation à la sexualité [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Sante/55/9/infographie_education_a_la_sexualite_1029559.pdf

¹⁰³ SVT Egalité, Ressources pédagogiques. Éducation à la sexualité [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <http://svt-egalite.fr/index.php/ressources-pedagogiques/education-a-la-sexualite>

¹⁰⁴ Queer Education, Ressources pour une éducation queer et inclusive [En Ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://queereducation.fr/>

¹⁰⁵ Gabrielle RICHARD, *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*, Les éditions du Remue-Ménage, 2019, p.11

¹⁰⁶ #NousToutes, Enquête sur les séances d'éducation à la sexualité au collège et au lycée, p.18

2. Les dispositifs nationaux d'éducation à l'image : étendard d'une certaine cinéphilie

a) Dans la tradition des dispositifs, une cinéphilie à la française

La cinéphilie française s'est construite sur la notion de « cinéma d'auteur », elle-même héritée de la Nouvelle Vague. L'arrivée de la Nouvelle Vague à la fin des années 1950 est vécue comme une révolution dans l'histoire du cinéma, portée par le « génie » d'auteurs qui inventent une nouvelle façon de faire du cinéma. Un génie qui sera remis en perspective par Geneviève Sellier dans son ouvrage *La Nouvelle Vague, un cinéma au masculin singulier* (2005). Celle-ci s'attaque à un angle mort dans les critiques du cinéma français : l'étude du genre dans les représentations filmiques. Elle souligne combien les femmes sont effacées dans ce mouvement quasi exclusivement masculin (la seule réalisatrice intégrant le *boy's club* est Agnès Varda) alors-même que cette époque est marquée par le mouvement d'émancipation des femmes : un grand paradoxe. Cette époque, nous dit la chercheuse, « est marquée par une hégémonie machiste de la subjectivité masculine, qui se retrouve aussi bien au niveau de la production (cinéaste) que de la réception (critique) »¹⁰⁷. « La femme », si elle est bien présente à l'écran, n'existe que comme muse, bel objet de fascination filmé d'un œil voyeuriste et façonné par les auteurs pour satisfaire leurs fantasmes, en étant à la merci d'héros qui sont leurs propres alter-égo. Pour Sellier, c'est là l'expression d'une sorte de « mépris vengeur » et de « misogynie collégienne » de cinéastes qui représentent les femmes comme étant des êtres « incompréhensibles » ou encore *la* femme « fascinante, inaccessible, troublante, aimante, garce, putain, enfant, mère, élégante, cultivée, travailleuse, joueuse... »¹⁰⁸.

La Nouvelle Vague, emblématique de la cinéphilie française, est donc portée par un regard masculin (cis, hétéro et blanc), qui a influencé et continue d'influencer le monde du cinéma. Pour Sellier, cet androcentrisme vient aussi toucher l'héritage de la Nouvelle Vague, avec des films reconnus pour leur qualité esthétique et correspondant à l'idée de « politique des auteurs ». Naît conjointement à cette idée une certaine distinction du cinéma « cultivé », « légitime » :

¹⁰⁷ Nolwenn LE MINEZ, « Geneviève Sellier, *La nouvelle vague, un cinéma au masculin singulier* », *Questions de communication* [En ligne], 10 | 2006, mis en ligne le 01 décembre 2006, consulté le 18 juillet 2023. URL :

<http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7742>

¹⁰⁸ *Ibid.*

« (...) dans notre pays, en particulier à partir de l'après-guerre, est née l'idée que le cinéma ne relevait pas seulement de la culture de masse mais pouvait être le lieu d'un regard cultivé d'une part, d'une production cultivée d'autre part. C'est la France qui, en quelque sorte, a été le berceau de la construction du cinéma comme objet de culture légitime, en particulier avec *Les Cahiers du Cinéma* dans les années cinquante. Cette construction a été très importante en son temps, car l'élite cultivée devait cesser de mépriser le cinéma et s'y intéresser pour permettre au cinéma de devenir un lieu de création légitime. Cette construction du cinéma comme partie de la culture légitime s'incarne aujourd'hui dans la catégorie de ce que nous appelons en France le « cinéma d'auteur », initié par la Nouvelle Vague, dont elle reste la matrice »¹⁰⁹.

Dans cette opération de légitimation, un élément est effacé : « C'est la question : de quoi parlent les films ? Et comment en parlent-ils ? Vous ne trouverez jamais un mot là-dessus dans les critiques de films françaises. Et de quoi parlent les films ? Ils parlent de rapports entre les sexes »¹¹⁰. C'est la dimension genrée du cinéma qui disparaît.

On pourrait ajouter que ce sont encore bien souvent des hommes (cis, hétéro) qui décident des « grandes œuvres » et, *étonnamment*, bien qu'il existe de nombreuses réalisatrices, leurs projets sont moins financés et leurs œuvres bien moins mises en avant que celles des hommes (Cf. le travail et les bilans du collectif 50/50).

En ce qui concerne notre sujet d'étude, même s'ils sont originellement nés d'actions militantes, marginales, portées par des enseignant.es et exploitant.es, *Ecole et cinéma*, *Collège au cinéma*, *Lycéens et apprentis au cinéma* sont des dispositifs qui ont obtenu une reconnaissance institutionnelle, ce qui par conséquent a amené à une institutionnalisation des moyens d'éducation. Ces opérations sont initiées, contrôlées et évaluées par les pouvoirs publics. La politique culturelle valorisant le cinéma pour sa qualité esthétique, l'apprentissage du cinéma auprès des jeunes passe donc par l'appréciation de la forme et de la technique plutôt que par une analyse de ce qui est raconté. Ainsi, les dispositifs nationaux ne sauraient vraiment se dégager d'une certaine vision élitiste, « savante », du cinéma. En érigeant le cinéma comme art, on oublie (volontairement) que le cinéma est aussi une affaire de représentations, qui mériteraient aussi d'être étudiées.

¹⁰⁹ Geneviève SELLIER, *Cultural Studies, gender et études filmiques* In : *Cultural Studies : Genèse, objets, traductions*, Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 2010 (généré le 15 mai 2023) [En ligne] consulté le 19/07/23, URL : <https://books.openedition.org/bibpompidou/1630>

¹¹⁰ *Ibid.*

En analysant comment s'est construite la cinéphilie française, on comprend mieux le choix des films intégrant les catalogues des dispositifs. Le catalogue *Collège au cinéma* (tout comme celui de *Ecole et cinéma* et *Lycéens et apprentis au cinéma*) se compose d'une sélection de films majoritairement réalisés par des hommes. Il n'y a pas de parité, seule une poignée de films réalisés par des femmes sur plus de 100 films par catalogue. En 2021, Barbara Laborde écrivait que cela « montre le peu d'intérêt pour l'instauration de quelconque quota qui pourrait assurer la parité entre réalisateurs et réalisatrices dans les programmes scolaires »¹¹¹. Depuis quelques années, une page dédiée à la « parité homme-femme » se trouve à la fin du catalogue, pour recenser les films réalisés par des femmes. Cette maigre liste doit illustrer l'effort du comité du CNC pour aller vers plus d'égalité dans le choix des films.

Dans le catalogue *Collège au cinéma* pour l'année scolaire 2022-2023¹¹², on peut trouver 22 longs métrages réalisés ou co-réalisés par des femmes et 5 courts-métrages réalisés ou co-réalisés par des femmes, sur un total de 107 films et programmes de courts-métrages. Les œuvres réalisées ou co-réalisées par des femmes représentent donc seulement 25% du corpus. Pour l'année scolaire 2023-2024, sur les 10 nouveaux films entrant dans le dispositif *Collège au cinéma*, 6 films sont réalisés ou co-réalisés par des femmes. Cela en représente alors 33 sur 117 films et programmes de courts-métrages, soit 28% du corpus. On peut constater une légère amélioration dans la prise en compte des réalisatrices, mais on imagine que celle-ci s'inscrit plus dans un souci de quota que dans une réelle volonté des membres du comité de valoriser les œuvres des réalisatrices. Une maigre avancée néanmoins, car les œuvres réalisées par des femmes n'occupent même pas 30% de la liste.

On note tout de même un petit effort d'inclusivité dans le catalogue avec la présence du mot-clef « Héros-Héroïnes », ou encore « stéréotypes » qui peut dans certains cas se rapporter à une approche des stéréotypes de genre (mais qui n'est jamais très développée dans les vidéos et autres documents pédagogiques, comme nous le verrons ensuite). En outre, il est important de souligner que les catalogues restent en très large majorité constitué d'œuvres réalisées par des personnes cisgenres et blanches.

¹¹¹ Barbara LABORDE, « Transmettrelecinema.com : une plateforme pédagogique pour une certaine transmission d'un certain cinéma », *Communiquer* [En ligne], 31 | 2021, mis en ligne le 28 février 2020, consulté le 17 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/communiquer/7832>

¹¹² Je compte aussi les films qui sont encore dans la liste mais qui ne sont plus disponibles à la programmation (pour des raisons de droits, ou autre...)

- b) Les plateformes pédagogiques des dispositifs : l'exemple de la plateforme *Transmettre le cinéma*. Quelle place pour traiter des problématiques sociales abordées dans les films ?

Pour aider les enseignant.es à travailler sur les films au programme avec leurs élèves, diverses ressources pédagogiques sont mises à leur disposition. Parmi elles, la plateforme *Transmettrelecinéma.com*, un site sur lequel iels pourront trouver des capsules vidéo sur les films, avec des extraits, une analyse de séquence et/ou un entretien avec le ou la réalisateur.ice. Barbara Laborde a étudié les contenus vidéo de cette plateforme ainsi que son éditorialisation et a mené quatre entretiens¹¹³. Elle en tire le constat suivant : « Les contenus des vidéos reflètent à la fois un public imaginé (voire fantasmé) et des modalités de transmission elles-mêmes inféodées non seulement à la représentation d'un certain cinéma, mais aussi à une certaine représentation de l'acte de transmettre le cinéma lui-même »¹¹⁴.

Des rédacteur.ices des *Cahiers du cinéma* écrivent sur cette plateforme. A l'image de ce qui a été dit précédemment sur la cinéphilie à l'œuvre dans les dispositifs, nous retrouvons cette même approche du cinéma : « Les analyses filmiques proposées sur la plateforme se construisent en effet dans un propos principalement formaliste (description et interprétation des formes filmiques) et esthétique (qui défend que le film est beau) »¹¹⁵. Les vidéos « Avant la séance » « accréditent une vision du cinéma comme un art, une l'éloge des formes plastiques, de l'auteurisme et de la figure du génial réalisateur (Laborde, 2014, 2018 ; Odin, 2015 ; Jullier, 2002) »¹¹⁶. Cette approche savante du cinéma constitue la « méthode française de l'enseignement du cinéma », nommée par Jullier et Leveratto (2010, p.116) à la suite de Janet Staiger (2000) : c'est l'idée de neutraliser le plaisir subjectif du/de la spectateur.ice et les aspects intimes de la réception, au profit d'une discussion collective sur l'objet filmique (écriture, mise-en-scène...)»¹¹⁷.

¹¹³ Deux enseignants participant régulièrement au dispositif LAC ; une responsable des actions éducatives dans une coordination ; une ancienne stagiaire du CNC à la Direction de la création, des territoires et des publics/Service de l'action territoriale et culturelle

¹¹⁴ Barbara LABORDE, « *Transmettrelecinema.com* : une plateforme pédagogique pour une certaine transmission d'un certain cinéma », *Communiquer* [En ligne], 31 | 2021, mis en ligne le 28 février 2020, consulté le 17 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/communiquer/7832>

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ *Ibid.*

Ainsi, pour la présentation d'un film comme *Carol* (Todd Haynes, 2015), c'est un discours formaliste qui est employé, alors même que le film inviterait à une lecture des représentations lesbiennes au cinéma¹¹⁸ (à noter néanmoins que les livrets du CNC proposent une analyse des représentations, contrairement aux vidéos de la plateforme) : « Depuis le départ, il s'agit, sous divers déguisements, d'un formalisme pour art populaire appuyé sur cette simple recette : pour trouver ce qui, le cas échéant, est précieux dans un film, chercher partout ailleurs que dans le scénario, en contournant soigneusement tout ce qui serait accessible à "l'analyse thématique" ou au "sociologisme vulgaire" (Burch, 2009, p. 69) »¹¹⁹. C'est pourtant par l'analyse thématique que les enseignant.es peuvent plus simplement s'approprier les films, notamment en les rattachant à des éléments de leur programme.

Les attentes des interrogé.es expriment un décalage avec ce qui est offert par la plateforme. Les contenus sont censés combler le manque de formation des enseignant.es, qui sont en demande de ressources, mais l'utilisation de ces ressources en classe n'est pas évidente pour une raison principale : les terminologies employées sur la plateforme étant trop complexes, l'enseignant.e va devoir faire un travail de simplification des termes, développer les définitions, les adapter aux élèves. L'approche est savante, théorique, aucunement ludique. Le discours des vidéos est très vertical, magistral... finalement, élitiste lui aussi. Les contenus de la plateforme sont décrits par Barbara Laborde comme « un bloc inaltérable de savoirs à absorber ». L'approche pédagogique est rigide, impose un regard sur les films comme une seule vérité, elle ne laisse aux utilisateur.ices aucune possibilité d'interaction avec les contenus ni la place à une autre interprétation des œuvres.

Barbara Laborde souligne que, là encore, nous avons affaire à un « cinéma au masculin singulier » (Sellier, 2005), car la quasi-totalité des vidéos est rattachée à une voix masculine. Pour elle, cela est « révélateur d'une hégémonie masculine dans la parole d'expertise »¹²⁰. Aussi, la façon récurrente de soustraire (ou mépriser) le fond au profit de la forme des films semble complètement paradoxale, car au cinéma fond et forme vont de pair, ces éléments étant réfléchis ensemble pour servir le film : la création d'une œuvre filmique ne commence-t-elle pas par le pitch de son scénario ?

¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹⁹ *Ibid.*

¹²⁰ *Ibid.*

Sur la plateforme *Transmettrelecinema.com*, les problématiques sociales sont donc évincées de l'étude filmique, comme si elles ne valaient pas la peine d'être regardées et analysées au même titre que la conception du film, sa mise-en-scène, son esthétique. Ce constat est plus nuancé dans les dossiers pédagogiques édités par le CNC, comme nous allons le voir ci-après.

- c) Ouverture des dispositifs à « d'autres cinéphilies » et progressive prise en compte *gender* dans les dispositifs ?

On peut observer depuis quelques années que les dispositifs essaient de s'ouvrir à « d'autres cinéphilies » en intégrant à leur catalogue des films pouvant être catégorisés comme blockbusters (par exemple, *Starship Troopers*, *Alien* ou *Les dents de la mer* intègrent le catalogue *Lycéens et apprentis au cinéma*) ou des comédies, genre souvent méprisé dans les études filmiques (dès lors qu'on s'éloigne des « grands classiques »). Une supposée ouverture, donc, à des cultures « populaires ». Pour Cédric Barbier, c'est l'idée de « faire un trajet avec les élèves et s'autoriser des ponts avec leur culture »¹²¹. Les comités tentent alors d'intégrer des films qui sont, présumément, au goût des adolescent.es.

Cédric Barbier n'est pas dupe de cette « ouverture » qui, pour lui, ne fait qu'exprimer le jugement de valeur qui subsiste entre les œuvres et les critères précis sur celles pouvant ou non intégrer les dispositifs : « S'ouvrir aux genres serait ici comme favoriser les « goûts distinctifs » au profit des goûts « distingués » qui s'expriment davantage à travers des préférences pour des écoles ou des courants cinématographiques, pour reprendre la distinction de Bourgotte (2014, p. 90), et en rabattre ainsi sur les exigences d'appropriation « esthétique » des films »¹²². Selon Cédric Barbier cette tentative de prendre en compte les goûts des adolescent.es « n'est pas seulement différenciée selon les publics scolaires. Elle est aussi limitée à certaines productions filmiques. (...) [Elle] ne concerne au final que des objets culturels en voie de légitimation »¹²³. En effet, « L'ouverture aux « particularismes » culturels adolescents et populaires s'inscrit donc dans le cadre du légitimisme, tout éclectique qu'il puisse être »¹²⁴. Il ne s'agirait pas non plus

¹²¹ Cédric BARBIER, « Les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma. Mise à l'écart ou prise en compte des pratiques adolescentes ? », *Réseaux*, 2020/4 (N° 222), p. 53-78 [En ligne] consulté le 21/07/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-reseaux-2020-4-page-53.htm>

¹²² *Ibid.*

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ *Ibid.*

de sortir des critères de qualité, esthétique, chers aux dispositifs : « Les objectifs en termes de « qualité » artistique ne sont ainsi pas du tout abandonnés et rejoignent en cela l'extension plus générale de la valeur artistique à de nouveaux genres ou sous-genres audiovisuels dans lesquels on peut la repérer »¹²⁵. Les films sélectionnés dans ce cadre restent des films d'auteurs reconnus, par exemple, Paul Verhoeven, Ridley Scott et Steven Spielberg, dans le cas de *Starship Troopers*, *Alien* et *Les Dents de la mer* dans le catalogue *Lycéens et apprentis au cinéma* (ou encore *E.T. l'extraterrestre* qui a intégré le catalogue *Collège au cinéma*).

Dans leurs analyses, Cédric Barbier et Tomas Legon, font appel à la notion d'« éclectisme éclairé » (Coulangeon, 2004). Pour Legon, « le dispositif s'inscrit clairement plus dans la volonté de former un spectateur « éclectique éclairé » (Coulangeon, 2003) qu'un spectateur légitimiste, au sens où l'entendait Pierre Bourdieu dans *La distinction*, c'est-à-dire un spectateur qui apprendrait à distinguer les genres illégitimes des genres légitimes et à les hiérarchiser (Bourdieu, 1979) »¹²⁶. L'éclectisme éclairé, plutôt qu'une opposition entre registre légitime et illégitime, défendrait « des rapports à la culture savants et esthétiques en opposition à des rapports à la culture populaires et fonctionnels »¹²⁷.

Dans cette conception du rapport des spectateur.ices au cinéma, il est attendu des élèves qu'ils ressentent un plaisir esthétique à regarder les films. Mais comment perçoivent-ils le dispositif et comment reçoivent-ils les films ? L'enquête de Tomas Legon montre qu'il y a un malentendu sur le plaisir cinématographique. Premièrement, parce que les élèves identifient clairement le dispositif comme profondément ancré dans le scolaire, avec une certaine confusion de l'éducation « à l'image » et « par l'image » : ils voient des films pour l'école, pour « se cultiver », « apprendre des trucs » ; c'est-à-dire qu'il s'agit davantage pour eux d'apprendre quelque chose *grâce* aux films plutôt que *sur* les films¹²⁸. Deuxièmement, dans le prolongement de cette conception des dispositifs, les élèves font assez naturellement une opposition entre les films « ordinaires » (ceux qu'ils voient d'eux-mêmes) *versus* les films de l'école, les films de plaisir *versus* les films de culture¹²⁹. L'incompréhension générale réside donc dans le fait

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ Tomas LEGON, « Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique. La réception de Lycéens et apprentis au cinéma par les jeunes rhônalpins », *Agora débats/jeunesses*, 2014/1 (N° 66), p. 47-60 [En ligne] consulté le 21/07/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2014-1-page-47.htm>

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ *Ibid.*

qu'on attend des élèves qu'ils ressentent du plaisir à voir les films au programme alors qu'eux ne s'attendent pas à en trouver ici. Enfin, les élèves, intégrant la légitimité du dispositif puisqu'il s'inscrit dans le cadre scolaire, croient en la qualité des œuvres proposées, même s'ils ne les apprécient pas vraiment en réalité, ce que Legon appelle « le goût par la contrainte »¹³⁰ : ils comprennent que la démarche mise en œuvre est de leur montrer des « bons films », une « bonne manière de consommer »¹³¹.

La conclusion de Barbier est qu'on « ne transforme pas en quelques films, même bien « accompagnés », un public adolescent en cinéphiles avertis adeptes de la salle « indépendante » [...]. Pas dupes des limites d'un dispositif, certes massif en ce qu'il touche de nombreux élèves, mais trop ponctuel pour donner le goût du cinéma comme art, les concepteurs de LAC et les enseignants s'attellent plutôt à guider à minima les adolescents dans la profusion audiovisuelle, afin qu'ils apprennent à y repérer des signes de « qualité » »¹³².

Ce mouvement des dispositifs vers d'« autres cinéphilies » pourrait être intéressant, mais il ne fait finalement qu'entretenir une scission entre la culture légitimée (validée par les institutions) et illégitime (le populaire). L'ajout de ces nouveaux films dans les catalogues ne fait pas non plus l'unanimité dans les comités de programmation, qui estiment parfois que ceux-ci s'éloignent des enjeux des dispositifs. Pour réellement inclure ces films dans les dispositifs, il faudrait peut-être réenvisager la manière de présenter les films, désacraliser l'objet esthétique et oser parler des sujets qui y sont traités (ce qui n'empêche pas l'analyse filmique pour autant) et de l'expérience des spectateur.ices qui en découle. Si on veut effectivement se rapprocher des adolescent.es, ne devrait-on pas s'interroger sur ce que ces dernières font avec les films ? Appropriations, détournements, parodies, qui passent par diverses pratiques artistiques (*fanfictions*, vidéos, *mèmes*, ...) seraient des pistes à explorer pour concevoir les dispositifs autrement en s'intéressant aux pratiques des jeunes. (Cf. 3.a) dans ce même chapitre).

Du côté d'une approche *gender* qui peine à voir le jour dans les dispositifs, on peut de nouveau se référer à Geneviève Sellier, qui distingue deux raisons principales pour lesquelles les *gender studies* sont si difficilement introduites et acceptées dans les études filmiques françaises :

¹³⁰ *Ibid.*

¹³¹ *Ibid.*

¹³² Cédric BARBIER, *Op. Cit.*

- « La vision française de la culture légitime continue majoritairement à dominer les départements d'arts du spectacle dans lesquels sont installés les cursus de cinéma, vision qui restreint les auteurs dignes d'être étudiés à un panthéon « d'hommes blancs » constituant la culture d'élite. La cinéphilie telle qu'elle s'est constituée autour des *Cahiers du cinéma* est la version filmique de cette culture.
- L'idée française d'universalisme postule que la culture, à l'instar de la politique, n'est pas genrée. [...] Les « chefs-d'œuvre » du « 7 e art » sont considérés, dans le sillage de ceux de la littérature, comme relevant de cet universel masculin censé transcender la différence des sexes. En français, le masculin se confond avec le neutre, ce qui a pour conséquence de transformer le féminin en un cas particulier, dans tous les sens du terme »¹³³.

Ces réticences proviennent selon elle du monde de la recherche et de la politique culturelle de la France, telle qu'elle a été d'abord pensée par André Malraux. Ainsi, « La résistance des études filmiques françaises aux approches genrées est donc structurelle, à la fois sur le plan institutionnel (l'organisation de la recherche dans l'université française) et sur le plan politique et idéologique (la conception française de la culture) »¹³⁴.

On peut constater une maigre évolution dans les documents pédagogiques sur les films édités par le CNC qui intègrent progressivement d'avantage de contenus sur les représentations genrées, non sans prendre quelques pincettes. Par exemple, on peut trouver dans le dossier enseignant de *The Rider* (Chloe Zhao, 2017)¹³⁵ deux pages thématiques sur « l'identité virile », qui analysent le traitement de la virilité dans le film, les « rivaux et modèles » ou encore les rapports père-fils. Mais l'encart « discussion », témoigne de certaines réticences à évoquer la question des représentations genrées. Tout d'abord en argumentant qu'il s'agirait d'une lubie récente : « La représentation des hommes et des femmes est au cœur des préoccupations esthétiques et politiques d'aujourd'hui, et nul doute que les élèves seront sensibles à cette dimension du film ». Puis, à travers ce paragraphe assez maladroit : « On pourra signaler l'intérêt actuel de la critique de cinéma pour l'idée d'un regard féminin, notion toutefois âprement discutée. *The Rider* se révèle un film suffisamment riche pour pouvoir intégrer cette notion, sans faire de ce sujet le centre exclusif de son projet artistique ». Par-là, le rédacteur

¹³³ Geneviève SELLIER, « Gender studies et études filmiques : avancées et résistances françaises », *Diogène*, 2009/1 (n° 225), p. 126-138. [En ligne] consulté le 19/07/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-126.htm>

¹³⁴ *Ibid.*

¹³⁵ CNC, Collège au cinéma, dossier enseignant n°268, *The Rider. Un film de Chloé Zhao*, 2020 [En ligne] consulté le 20/07/23, URL : https://www.cnc.fr/documents/36995/145981/DM_The_Rider_web-opt.pdf/a2ab4722-0f04-6da7-9a3b-a7a691003908?t=1596026045007

pose les conditions d'un intérêt éventuel pour cette question : il ne faudrait pas que cela soit le propos principal du film. Sont ensuite données quelques pistes « Pour les élèves qui s'intéressent à la question (...) » mais cette thématique est absente du livret élève. La rédactrice du dossier et le rédacteur en chef sont membres du comité de rédaction des *Cahiers du Cinéma*, la bibliographie est composée d'articles des *Cahiers du cinéma* et de la revue *Positif* : on reste dans une vision légitimiste du cinéma, qui ne saurait donc mettre en place une approche *gender*.

3. Penser l'éducation à l'image comme un outil d'éducation aux sexualités

a) Les jeunes et les images : Quelles réceptions et quelles pratiques ?

Si l'impact des représentations sur les individus est difficilement quantifiable (Pas d'enquêtes existantes ? Trop de facteurs variables ?) on ne peut nier leur influence sur notre conception du genre, des sexualités (désirs, pratiques) ainsi que sur nos imaginaires amoureux¹³⁶. En admettant cela, il faut s'intéresser aux pratiques des jeunes en matière d'audiovisuel.

Il est bien connu aujourd'hui que les adolescent.es sont – au même titre que les adultes – de grands consommateur.ices de contenus audiovisuels. L'ACAP (Pôle régional image) publie en 2020 une enquête intitulée « Les jeunes, les images, les écrans » qui s'interroge sur les pratiques audiovisuelles des 11-18 ans dans les Hauts-de-France¹³⁷. L'enquête, menée entre octobre 2019 et février 2020 condense les réponses d'un peu plus de 6000 répondant.es, dont 41% de collégien.nes. L'ACAP rapporte que 49% des jeunes commencent à utiliser internet avant 11 ans (ce qui est aussi l'âge moyen du premier smartphone) et 99% ont accès à internet à la maison. Mais que font les jeunes sur les écrans ? 79% regardent des vidéos, 57% regardent des films, 58% regardent des séries. En termes de fréquence de consommation de productions filmiques et sérielles, iels sont 32% à regarder des séries tous les jours et 64% regardent au moins un film par semaine. Les genres de films regardés par les jeunes sont plus souvent des blockbusters (60%), des comédies (55%) et des films d'animation (50%).

¹³⁶ Les productions audiovisuelles comme apprentissages sociaux, le rôle des séries *collège* dans l'éducation sentimentale des adolescent.es [PASQUIER, 1997]

¹³⁷ ACAP – pôle régional image, « Les jeunes, les images, les écrans en Hauts-de-France », Rapport complet, Oct. 2020, 152p. [En ligne] consulté le 02/08/23, URL : <https://www.acap-cinema.com/wp-content/uploads/2020/10/rapport-complet-etude-ecran.pdf>

Comment les publics reçoivent-ils les images ? C'est une question qui intéresse le champ des études de réception ainsi que les *fan studies*¹³⁸.

Stuart Hall explique que les publics peuvent interpréter de plusieurs façons un message. D'après son modèle de codage/décodage¹³⁹, le message est codé d'une certaine façon mais les publics peuvent le recevoir de différentes façons : « hégémonique », c'est-à-dire dans le sens prévu ; « négocié » quand les publics comprennent la définition hégémonique mais prennent du recul face à cette définition en y apposant leurs propres règles ; ou « oppositionnel » soit le fait de regarder sans approuver en passant par un autre cadre de référence (voir aussi l'*oppositional gaze* théorisé par bell hooks). S'intéressant au cas des séries, Ien Ang décrit un phénomène chez les spectateur.ices qu'elle appelle le « réalisme émotionnel »¹⁴⁰. Cela désigne la manière dont les spectateur.ices perçoivent comme réaliste la série, en s'identifiant ou se sentant proches de certains personnages (« cela pourrait nous arriver » ou « ce pourrait être moi »), sans pour autant en oublier leur caractère fictionnel. Dominique Pasquier explique quant à elle que les séries en particulier servent d'apprentissages sociaux, car elles ont une fonction de « soupape émotionnelle », elles fournissent « des ressources pour interpréter le monde » et elles fonctionnent comme « un mode de communication palliatif »¹⁴¹. Selon elle, « Jamais aucun média n'a été à ce point intégré dans une socialité commune »¹⁴². La série « est devenue un support central aux interactions interindividuelles quotidiennes »¹⁴³. Ainsi, l'une des caractéristiques fondamentales du petit écran est « qu'il fonctionne de façon indissociable sur le mode de l'expérience individuelle et de l'expérience collective »¹⁴⁴. Finalement, « La télévision, plus qu'un loisir ou un mode d'information sur le monde, est sans doute fondamentalement pour les adolescents une pratique identitaire qui permet d'explorer un moi social en transition »¹⁴⁵.

Mélanie Bourdaa, qui s'intéresse aux *fan studies*, demande à des fans de se définir : « le fan se définit en tant que tel lorsqu'il s'investit dans la réception d'une œuvre médiatique, lorsque cet

¹³⁸ Dans le paragraphe qui suit je me permets quelques autocitations, retravaillées néanmoins, de mon précédent mémoire : *Héroïnes et féminismes dans les séries télévisées américaines*, dir. Nicolas Rees Roberts, Sorbonne-Nouvelle Paris 3, soutenu en juin 2020.

¹³⁹ Michel de Certeau, *L'Invention du Quotidien*, Tome 1, Arts de faire, Paris : Gallimard, 1990

¹⁴⁰ Ien ANG, *Watching Dallas : Soap Opera and the Melodramatic Imagination*, Londres, Methuen, 1982, 148p.

¹⁴¹ Dominique PASQUIER, Jean-Philippe HEURTIN. Télévision et apprentissages sociaux : les séries pour adolescents. In: *Réseaux*, volume 1, n°1, 1997. Sociologie de la communication. pp. 811-830 [En ligne] consulté le 03/08/23, URL : www.persee.fr/doc/reso_004357302_1997_mon_1_1_3871

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ *Ibid.*

¹⁴⁴ *Ibid.*

¹⁴⁵ *Ibid.*

investissement le distingue des autres publics par son intensité ou sa régularité »¹⁴⁶. Le fan se définit également par son appartenance à une communauté appelée *fandom* (contraction de fan et *kingdom*, royaume en anglais) : « L'hétérogénéité des publics est ainsi englobée dans une homogénéité de la communauté centrée autour des mêmes pratiques médiatiques »¹⁴⁷. Henry Jenkins explique que les pratiques faniques d'appropriation des œuvres sont le résultat d'une tension entre appréciation et frustration. Selon lui, les femmes en particulier, comme les œuvres majoritaires sont pensées par et pour les hommes (cis, hétéro), tentent un rééquilibrage des contenus qui passe par exemple par l'écriture des *fanfictions*¹⁴⁸. On peut aussi parler des lectures résistantes des personnes LGBTQIA+ qui, face à leur invisibilisation dans les productions audiovisuelles, cherchent des sous-textes *queer* au sein d'œuvres hétéronormées, cela pouvant se rapprocher du concept de « lecture symptomale » développé par Louis Althusser¹⁴⁹. Ce décodage leur permet, en lisant entre les lignes, de voir des traces implicites de présences LGBTQIA+. Parfois les fans développent des liens très forts entre elleux. Mélanie Bourdaa utilise le terme de « *fandom* » pour décrire une « communauté [qui] agit comme une famille choisie, un refuge souvent, dans lequel [les fans] se sentent libres de s'exprimer »¹⁵⁰.

Lorsqu'on les questionne sur l'impact que peuvent avoir les contenus audiovisuels sur elleux, 59% des jeunes pensent que les vidéos influencent leur opinion, « un peu » (45%), « beaucoup » (10%) voire « énormément » pour 4% d'entre elleux. Mais iels sont 88% à déclarer être conscient.es d'avoir parfois affaire à des *fake news* [ACAP, *op. cit.*, 2020]. Les réponses sont nuancées, mais témoignent que les jeunes ont conscience que les images peuvent avoir un impact sur elleux. Les jeunes sont donc tout à fait capables de discernement et d'avoir un recul critique sur les images qu'iels consomment, mais pas systématiquement – comme nous tous.tes ! Cette question de la possible influence des images est posée au cours de mon parcours, notamment quand le sujet de la culture du viol est abordé avec les élèves. La culture du viol est un argument solide pour expliquer combien les représentations peuvent avoir un impact sur les individus. Celle-ci est construite, en partie, par les images de cinéma qui romantisent et

¹⁴⁶ Déborah GAY, « Mélanie BOURDAA, *Les Fans. Publics actifs et engagés*, Caen, C&F Éditions, coll. « Les enfants du numérique », 2021, 310 p. », *Réseaux*, 2022/5 (N° 235), p. 285-288 [En ligne] consulté le 10/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-reseaux-2022-5-page-285.htm>

¹⁴⁷ *Ibid.*

¹⁴⁸ Henry JENKINS, *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*, NYU Press, New York, 2006

¹⁴⁹ Émilie MAROLLEAU, *L'Homosexualité féminine à l'écran : quelle visibilité pour les lesbiennes au cinéma américain et dans les séries télévisées américaines*, Thèse de doctorat, Dir. Georges-Claude Guilbert, Université François Rabelais De Tours, 2015, p.101-102

¹⁵⁰ Déborah GAY, *op. cit.*

érotisent les violences sexuelles. A titre d'exemple, on peut citer la série *YOU* (Netflix) qui suit le point de vue de Joe, un *stalker* « amoureux » qui cible des femmes, les suit de manière obsessionnelle et perverse, développe une relation de couple avec elles avant de finir par les tuer par jalousie. L'actrice de *Stranger Things*, Millie Bobby Brown, alors âgée de 14 ans, écrit sur les réseaux sociaux que Joe n'est pas « effrayant », mais simplement « amoureux ». Sur Twitter, de nombreuses jeunes filles, trouvant l'acteur séduisant, disent qu'elles aimeraient être *stalkées* par lui (confondant acteur/personnage) comme dans la série, envisageant ce type de relation comme un idéal amoureux. La série est particulièrement ambiguë puisque, par sa mise-en-scène et la voix-off, elle nous met à la place de Joe, en empathie avec lui, si bien qu'il semble que l'on devrait presque être amené.es à excuser ses actes. On retrouve alors l'idée d'un « fou amoureux », alors qu'il s'agit tout bonnement d'un *serial killer*. Des internautes se plaignent que la série banalise et romantise les relations abusives (manipulation, possession) et les violences conjugales.

Que font les jeunes avec les images ? Michel de Certeau explique que la culture est un champ que les publics vont venir braconner, en prenant ce qu'ils veulent et en laissant le reste, ce qui met à bas le stéréotype du.de la consommateur.trice passif.ve et met au contraire en avant sa créativité¹⁵¹. Les jeunes développent des pratiques créatives en lien avec les objets audiovisuels qu'ils consomment, parmi lesquelles on peut citer les comptes de fans sur les réseaux sociaux¹⁵² (qui impliquent notamment l'écriture d'articles et la création de montages photos/vidéo), les critiques et essais vidéo sur YouTube, les vidéos (parodies, DIY, *trends*...) sur TikTok, l'écriture de *fanfictions*, ou encore la diffusion de *mèmes*, sans oublier la pratique du *cosplay* (confection de costumes pour se déguiser comme des personnages de fictions). Ces pratiques sont souvent individuelles en ce qui concerne l'étape de conception, mais deviennent collectives puisqu'elles ont vocation, la plupart du temps, à être partagées à la communauté de fans. On constate donc que les jeunes sont non seulement actif.ves face aux images, mais qu'ils sont créatif.ves et que leurs pratiques s'inscrivent dans une dimension collective. Cela vient contrer les discours à propos des jeunes, qui seraient isolé.es, aliéné.es et passif.ves devant leurs écrans. En outre, le rapport de l'ACAP montre que 86% des jeunes apprennent des choses en regardant des vidéos [*op. cit.*, 2020].

¹⁵¹ Michel DE CERTEAU, *L'Invention du Quotidien*, Tome 1, Arts de faire, Paris : Gallimard, 1990

¹⁵² Dans les années 2000 à 2010, c'était les blogs qui abondaient, comme les skyblog par exemple. Plus d'un million de skyblogs sont désormais conservés dans les archives de l'Ina, à la suite de la fermeture du site.

L'idée du parcours pédagogique n'est pas de juger, contester ou de censurer les contenus audiovisuels consommés par les jeunes (par ailleurs, je les mets sur le même plan que les adultes, sans distinction) mais d'en discuter avec eux. Cette approche peut parfois trouver quelques similarités avec l'éducation aux médias, dans le sens où elle a pour objectif d'outiller les jeunes à mieux percevoir les structures et enjeux qui régissent l'industrie : les images que nous regardons sont la traduction du point de vue d'un.e réalisateur.ice (et d'une équipe technique) sur le monde. En tant que spectateur.ices, nous adoptons ou assimilons souvent le point de vue choisi par la production. Laura Mulvey explique que, majoritairement, le point de vue imposé aux spectateur.ices au cinéma est celui d'un homme (blanc, cis) hétérosexuel, car les productions dominantes sont créées par et pour des hommes (blancs, cis) hétérosexuels¹⁵³. Ce point de vue est présenté comme « neutre », alors qu'il ne l'est évidemment pas (Mulvey [1975] et Sellier [2005]). Savoir d'où viennent les images, comment elles sont construites et pour qui, est une clef d'analyse importante quand on parle de représentations. On peut ensuite observer comment ce point de vue se traduit dans les choix techniques (la mise-en-scène, le montage, la bande son, etc).

b) L'enseignement des genres et sexualités à l'école : Que peut-on dire et montrer ? Note sur l'autocensure

Peut-on parler de « genre » à l'école ? L'affaire ABCD de l'égalité / Manif pour tous a fragilisé la propension du système scolaire à parler du genre et de sexualités en classe. Ces dernières années, on a pu observer la montée de l'expression « idéologie du genre », essentiellement propagée par la droite et l'extrême droite, réfractaires à ce que l'école puisse être un endroit où l'on parle de genre. Dans l'utilisation de cette expression réside la rhétorique selon laquelle il existerait un « lobby LGBT » qui ferait une sorte de « propagande » du genre, endoctrinant et pervertissant la jeunesse. Sont ainsi visées et diabolisées, entre autres, les actions éducatives portées par des associations LGBT+. Cette théorie du complot donne donc naissance à « l'idéologie du genre », qui a en quelque sorte supplanté « la théorie du genre » utilisée comme argument par les représentant.es de la Manif pour tous. Ces réfractaires, ouvertement LGBTphobes, estiment que les questions concernant l'identité de genre n'ont rien à faire à

¹⁵³ Laura MULVEY, « Visual Pleasure and Narrative Cinema », *Screen*, Volume 16, Issue 3, 1 octobre 1975, pages 6–18.

l'école et iels s'opposent fermement à ce que le sujet y soit abordé. Pour elleux, il est impossible de concevoir le genre comme une construction sociale. Iel entendent le genre comme assurément lié aux organes génitaux, comme s'il s'agissait d'une donnée biologique immuable, incontestable. On peut clairement y voir une intention virulente, réactionnaire, de maintenir un modèle familial traditionnel : la famille « nucléaire » comme seule possibilité.

Dans une interview donnée à Brut le 8 avril 2022¹⁵⁴, le Président Emmanuel Macron s'est prononcé défavorable à ce que l'on évoque l'orientation sexuelle et l'identité de genre à l'école primaire, car selon ses mots : « c'est beaucoup trop tôt ». Il ajoute qu'il est « sceptique » en ce qui concerne son évocation au collège. Pourtant, son discours va à l'encontre de la loi prévue pour l'éducation à la sexualité. J'avais moi-même entendu cet argument de la part d'une professeure-documentaliste, en 2022, dans le cadre d'un parcours pédagogique qui portait sur « l'égalité fille/garçon ». L'intervenante avait suggéré que l'on montre aux élèves une interview de la chanteuse Pomme, dans laquelle elle parlait des diktats de beauté que subissent les personnes perçues comme femmes. La documentaliste, qui avait visionné au préalable la vidéo, avait retenu qu'à un moment, l'artiste mentionne le fait qu'elle est lesbienne. Elle avait alors exprimé quelques réticences à ce qu'on la montre aux élèves, avec cette justification : « Je ne suis pas contre ça, mais je pense que ce ne sont pas des préoccupations de leur âge ». Ce positionnement du Président, peu clair mais surtout peu conciliant, donne un moindre espoir à ce que le sujet se déploie à l'école. Pourtant, en 2021, l'Education Nationale publiait un bulletin officiel donnant des indications aux équipes éducatives pour « une meilleure prise en compte de l'identité de genre » à l'école¹⁵⁵.

Certaines équipes éducatives craignent des représailles s'iels abordent ces thématiques en classe. Lors des journées d'études « Genre et sexualité dans les établissements scolaires » à l'UPEC (juin 2022), iels étaient plusieurs enseignant.es à constater, consterné.es, que certain.es collègues n'hésitaient pas à dénoncer ceux qui oseraient aborder un peu « trop » ces questions ou de manière « trop » frontale. D'autres exprimaient leur peur de représailles de parents d'élèves, ou de la direction de l'établissement.

¹⁵⁴ Thomas VAMPOUILLE, « LGBTQI+ : entre progressisme et conservatisme, Macron va devoir clarifier... », *TÊTU*, 11/04/22, [En ligne] consulté le 12/05/23, URL : <https://tetu.com/2022/04/11/election-presidentielle-2022-questions-lgbt-emmanuel-macron-le-pen-avant-vote-second-tour-24-avril/>

¹⁵⁵ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, « Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire », *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, 30 septembre 2021 [En ligne] consulté le 31/08/23, URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo36/MENE2128373C.htm>

Ces problématiques viennent également toucher les dispositifs d'éducation à l'image, de différentes manières. Cela peut intervenir en aval des séances scolaires : des enseignant.es qui vont réagir très vivement aux choix des films, d'autres qui vont refuser d'emmener leurs élèves voir un film qu'ils estiment inapproprié. Certain.es réagissent déjà lors des journées de formations qui leur sont dédiées en s'opposant à la programmation, ou bien après la projection avec leurs élèves, à travers des courriers incendiaires aux coordinations.

L'autocensure peut s'installer bien en amont, dès les comités de programmation, au cours desquels des questionnements peuvent se poser sur le degré d'acceptabilité des films, aussi bien par les élèves et parents, que par les enseignant.es. La question de l'autocensure se pose là par anticipation de potentielles réactions négatives. Par exemple, la scène de tentative de suicide dans *L'île jaune* (Léa Mysius, Paul Guilhaume, 2015) a fait hésiter certain.es membres du comité à choisir le programme de courts-métrages, craignant ne pas savoir accompagner les enseignant.es sur ce sujet.

Ce que j'ai le plus constaté durant mes quelques expériences professionnelles au sein d'associations qui coordonnent les dispositifs, c'est plus souvent la surprise des coordinateur.ices de recevoir des réactions négatives auxquelles ils n'avaient pas forcément pensé. Par exemple, des enseignant.es scandalisé.es dénonçant la « maltraitance animale » dans *La chasse au lion à l'arc* (Jean Rouch, 1967) ou dans *L'Extraordinaire voyage de Marona* (Anca Damian, 2019), là où, dans le premier cas, il s'agit d'une chasse qui intervient lorsqu'un lion a attaqué un troupeau de vaches et d'une pratique ritualisée qui honore l'animal en utilisant chaque partie de sa carcasse pour en faire bon usage. Dans le deuxième cas, d'une violence montrée à travers les yeux et la chair de la petite chienne, en empathie avec l'animal et non pas en faisant l'apologie de la maltraitance. Je me souviens aussi d'une formation autour de *La Tortue rouge* durant laquelle plusieurs enseignant.es avaient trouvé problématique la scène où l'homme tue la tortue qui deviendra ensuite sa femme : « Comment j'explique cela à mes élèves ? » demande une enseignante qui a pris la parole. Les mots « violences conjugales » ou encore « féminicide » avait été prononcés dans le public. L'intervenant n'avait alors pas vraiment su quoi répondre, mais n'avait pas voulu mettre ces mots sur la relation entre l'homme et la femme, préférant parler d'histoire d'amour : « l'homme réalise son geste et se repend, finalement il aime cette tortue-femme ». La question des enseignant.es reste sans réponse.

L'autocensure dans les dispositifs se caractérise par une pluralité des niveaux d'autocensure entre quatre acteurs différents : coordinateur.ices, enseignant.es, élèves et parents d'élèves :

- Des coordinateur.ices vers les enseignant.es : doute sur le degré d'acceptation des films
- Des coordinateur.ices vers les élèves : spectateur.ices imaginé.es, attentes, préjugés
- Des enseignant.es vers les élèves : doute sur le degré d'acceptation des films, attentes et préjugés, certains films estimés « trop difficiles » pour leur lecture
- Des enseignant.es vers les parents d'élèves : peur de retours négatifs, voire de représailles sur certains sujets dits « compliqués » (genre, sexualité, religion...)

La question de l'autocensure dans la programmation des dispositifs d'éducation à l'image a fait l'objet d'une conférence lors des Rencontres Nationales organisées par L'Archipel des lucioles (anciennement Passeurs d'images) en novembre 2022 à Clermont-Ferrand¹⁵⁶. Lors de son intervention, Vincent Thabourey identifie des « frilosités » de différentes origines, en citant quelques exemples :

- Si une problématique du film touche un.e élève personnellement, alors pour ne pas « mettre l'élève en difficulté », on ne montre pas le film. Ex : l'alcoolisme de Charlot dans *Charlot fait une cure* (Charlie Chaplin, 1917) ;
- Le rejet en bloc de ce qui relèverait de « l'idéologie du genre ». Ex : *Tomboy* (Céline Sciamma, 2011) ;
- Un sujet « tabou » présent dans le film. Ex : l'inceste dans *Peau d'âne* (Jacques Demy, 1970) qui donne lieu à « Plusieurs remontées du terrain d'enseignants qui ne se sentent pas de montrer un film qui parle de l'inceste même si c'est en chantant » ;
- La violence contenue dans le film. Si un film est jugé trop violent, trop « dur », il va être rejeté. Ex : la prostitution dans *Shéhérazade* (Jean-Bernard Marlin, 2018).

Ce qui nous pousse à nous autocensurer, ce sont donc des images « crues » (nudité, sexualité), des sujets tabous (alcoolisme, inceste, suicide), des raisons « culturelles » (films « trop éloignés de ce que connaissent les élèves »), le genre, des faits historiques, ou des éléments heurtant la religion (Exemple à Sceaux, où le cinéma est contraint d'envoyer une lettre au Diocèse qui s'opposait à la diffusion de *Tomboy*).

¹⁵⁶ Vincent THABOUREY, Restitution de la conférence « Programmation et autocensure », Archipel des lucioles, novembre 2022 [En ligne] consulté le 12/07/23, URL : <https://www.passeursdimages.fr/conference-programmation-et-autocensure>

La conclusion de Thabourey est que la censure et l'autocensure sont des questions « purement cinématographiques » car elles existent depuis les origines du cinéma et font partie de son histoire. L'autocensure est aléatoire, car elle dépend du contexte social ambiant, elle est intime et serait par ailleurs, selon lui, une affaire de génération, ou plutôt d'une nouvelle génération contre les précédentes, pour qui ces questions seraient plus importantes.

En avril 2023, l'Acap publie un article rédigé par Maureen Lepers, docteure en cinéma et audiovisuel, intitulé « Censure et cinéphobie : quand les films font peur »¹⁵⁷. Elle y répond à un article d'Emmanuel Pierrat pour *Le Monde*, dans lequel ce dernier s'insurge contre la « *cancel culture* » et les « *woke* », au nom de la liberté d'expression¹⁵⁸. Lepers, en deux arguments, vient contrer ce discours réactionnaire.

Son argument premier est que la censure est, à l'ère du numérique, impossible à mettre en œuvre. Le second est qu'il est important de distinguer la censure émanant de la répression exercée par un gouvernement ou par un régime politique (elle cite l'exemple de Jafar Panahi, emprisonné pour l'un de ses films) et les questionnements éthiques des publics sur les œuvres diffusées : « Les phénomènes de protestation dont il est question en France renvoient à des pratiques d'autorégulation des institutions (scolaires, culturelles) et non à des directives étatiques ». Elle rappelle que la liberté d'expression a des limites prévues par la loi et que l'homophobie, notamment, est un délit : « S'opposer à la projection d'un film parce qu'il met en scène un couple LGBT ou parce que ses représentations des personnages féminins sont jugées éculées n'a donc pas le même poids. Dans le premier cas, c'est de la discrimination, comme l'analyse un article de Médiapart du 1er avril 2023¹⁵⁹; dans le deuxième, il s'agit plutôt de relire des images créées à une certaine époque, dans un certain contexte, avec un œil neuf »¹⁶⁰.

Les réactions face aux films sont assez imprévisibles : « En milieu scolaire, les professeurs se trouvent parfois démunis face à l'ampleur que prend un film dans une classe, et se positionner

¹⁵⁷ Maureen LEPERS, « Censure et cinéphobie : Quand les films font peur », ACAP Pôle Régional Image [En ligne] consulté le 12/06/23, URL : <https://www.acap-cinema.com/censure-et-cinephobie-quand-les-films-font-peur/>

¹⁵⁸ Emmanuel PIERRAT, « Censure et *cancel culture* au cinéma », *Humanisme*, 2021/3 (N° 332), p. 39-45. [En ligne] consulté le 19/04/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-humanisme-2021-3-page-39.htm>

¹⁵⁹ Mathilde GOANEC, « IVG, homosexualité : un lycée privé de Compiègne accusé de censure par ses propres enseignants », Education et enseignement supérieur, Enquête, *Médiapart*, 31 mars 2023, [En ligne] consulté le 19/04/23, URL : <https://www.mediapart.fr/journal/france/310323/ivg-homosexualite-un-lycee-prive-de-compiegne-accuse-de-censure-par-ses-propres-enseignants>

¹⁶⁰ Maureen LEPERS, *Op. Cit.*

face à la parole des élèves (et des parents) peut s'avérer compliqué »¹⁶¹. Maureen Lepers partage son expérience en tant qu'intervenante dans des classes de collège, insistant sur le fait que ces questionnements sont tout à fait légitimes et renvoient à des enjeux cinématographiques. Par exemple, en réponse aux réactions des élèves sur une scène de viol dans *Escalibur* (John Boorman, 1981), elle s'attarde sur leur perception de la scène, poussant leur réflexion sur les images : « en quoi la scène les interpelle-t-elle, reconnaissent-ils tous le viol, et pourquoi ? Loin de nous éloigner du film, ces débats nous ont rapprochés des images : la mise en scène et les costumes des personnages ont été analysés, et beaucoup d'élèves m'ont posé des questions très précises sur les tournages (comment on tourne une scène de sexe, qui donne son consentement et pour quoi ?) »¹⁶². C'est ce type d'approche que j'ai souhaité amener et défendre dans mon parcours pédagogique.

Pour finir, j'emprunterai la conclusion de Lepers :

« Les films et leurs réceptions permettent de prendre le pouls des débats sociaux : ils avancent avec les sociétés, jamais contre elles. Questionner les images et les logiques de représentation (des corps, des lieux, des groupes), prendre conscience, parfois à regret, du caractère sexiste ou raciste d'un film qu'on adore ne signifie pas assécher ce film, ou le condamner à mort. Au contraire, il s'agit toujours d'enrichir la réflexion, de débloquent des niveaux de lecture supplémentaires. Les films sont par nature polysémiques : les représentations qu'ils proposent et qu'ils font circuler n'existent qu'à travers le regard des spectateurs et des spectatrices, et donc de leurs interprétations. Celles-ci entrent parfois en concurrence, mais elles doivent toutes être audibles car le débat, la discussion sont au cœur de l'analyse filmique et de l'expérience cinématographique en général »¹⁶³.

c) Exemples d'outils d'éducation à l'image et à la sexualité

Pour créer le parcours pédagogique, j'ai commencé par faire un bref état des lieux, non exhaustif, d'outils pédagogiques d'éducation à l'image qui ont pour but de sensibiliser sur les questions de genre et de sexualités. De cette recherche, trois outils ont retenu mon attention : les ateliers et la plateforme *Genrimages* du Centre audiovisuel Simone de Beauvoir, le kit contre

¹⁶¹ *Ibid.*

¹⁶² *Ibid.*

¹⁶³ *Ibid.*

les LGBTphobies de l'Archipel des Lucioles, le livret Sex Education confectionné par Netflix avec la photographe Charlotte Abramow à l'occasion de la sortie de la saison 2 de la série. J'ai tenté d'en identifier les points forts et les faiblesses. Je vais les présenter rapidement et expliquer ce qui a pu me servir dans le cadre de la conception du parcours pédagogique.

Genrimages, ce sont d'abord des ateliers d'éducation à l'image, créés et expérimentés par le Centre audiovisuel Simone de Beauvoir depuis une dizaine d'années en temps scolaire et périscolaire : « Dans nos ateliers, nous initions au décryptage et à la déconstruction des stéréotypes sexués dans les images familières (publicités, fictions, clips musicaux, télé-réalité, films...). Cette démarche permet notamment aux plus jeunes de mettre à distance des modèles dominants discriminants et d'élargir le champ des possibles dans leurs trajectoires personnelles, affectives et professionnelles »¹⁶⁴. Ces ateliers, qui « croisent éducation à l'image et éducation à l'égalité fille-garçon »¹⁶⁵, peuvent être adaptés pour des élèves de la primaire au lycée (mais aussi en MJC et centres socioculturels) et se déroulent sur une à trois séances de 2h. Des thématiques sont proposées par le Centre, en concertation avec les enseignant.es, par exemple : « Les stéréotypes sexués dans l'audiovisuel et le cinéma », « Construction des identités sexuées, égalité professionnelle et discriminations », « Lutte contre les LGBT-phobies », « Histoire des droits des femmes »¹⁶⁶.

Le Centre crée le site *Genrimages* pour permettre aux enseignant.es de s'emparer elleux-mêmes de cet outil qui leur est mis à disposition, avec des vidéos et images analysées, des ressources et un outil d'annotation dynamique des images fixes. Les contenus sont classés par niveau et par thématiques : « corps », « couple », « discriminations », « sexualité », « droits », « harcèlement/cybersexisme », « jeux/jouets », « masculinités », « sport » ... sous lesquelles on trouve un corpus d'images de publicités, de séries et films. Voici comment est présenté le site, dans la rubrique à propos : « Le site *Genrimages* est né de l'urgence à travailler la question des représentations et des stéréotypes sexués dans l'image pour cheminer vers l'égalité réelle entre femmes et hommes. Lutter contre les stéréotypes fille-garçon est aujourd'hui un enjeu d'égalité et de mixité ainsi que de prévention des violences sexistes. A l'heure où l'image est devenue la première pratique culturelle, les images stéréotypées s'ancrent dans l'inconscient collectif et

¹⁶⁴ *Genrimages*, A propos [En ligne] consulté le 12/07/23, URL :

http://www.genrimages.org/plateforme/?q=genrimages/voir_info/1588

¹⁶⁵ *Genrimages*, Ateliers *Genrimages* [En ligne] consulté le 12/07/23, URL :

http://www.genrimages.org/plateforme/?q=genrimages/voir_info/1696

¹⁶⁶ On notera l'usage du terme « sexué » plutôt que « genre », qui est daté

contribuent à figer la place des femmes et des hommes dans la société. *Genrimages* s'adresse à toutes celles et ceux qui souhaitent donner aux enfants, aux jeunes et aux citoyen·ne·s des outils de distance critique face aux représentations stéréotypées des femmes et des hommes dans les médias »¹⁶⁷.

Le concept du site est pédagogique et utile parce qu'il permet de donner aux équipes éducatives des ressources et des pistes pour travailler avec leurs élèves. Il ne faut pas oublier que ces outils sont utilisés sur le volontariat des enseignant.es. Ces séances permettent donc aux enseignant.es qui le souhaitent d'éduquer leurs élèves aux questions de genre, de sexualité et des discriminations en étant un minimum formé.es, en amenant aux élèves des ressources qui ont été sélectionnées préalablement. Cela prémuni aussi les enseignant.es de venir avec de potentiels préjugés sur des questions qu'ils ne connaissent pas forcément. En revanche, la plateforme dans son apparence ainsi que les contenus publiés sont datés, ce qui rend le tout moins crédible. Il n'y a que 45 images/films analysés et seulement 4 dans la catégorie LGBTQIphobies. Il n'y a rien concernant les transidentités. L'onglet ressources complémentaires est plus fourni avec 106 ressources assez variées, dont des vidéos de prévention, des grilles d'analyse ou des interviews de chercheurs, sociologues, anthropologues. En revanche, le système de tri n'est pas très abouti et finalement, il faut fouiller pour trouver ce qu'on cherche car les contenus peuvent se trouver dans plusieurs filtres et pas forcément celui qui semble le plus logique. Cela dit, l'équipe du Centre a indiqué travailler sur le site pour une mise à jour de la structure du site et des contenus prochainement.

Pour l'une des trois « sorties » nécessaires dans la validation du parcours *La culture et l'art au collège*, nous avons fait appel à une intervenante du Centre audiovisuel Simone de Beauvoir, pour animer une séance de deux heures autour de la division genrée de l'espace public. J'en parlerais un peu plus loin dans ce mémoire, au chapitre III.

Le kit contre les LGBTphobies « Je, Tu, Il, Elle, Nous aimons » est une action d'abord initiée en 2018 sur le Grand Est par La Pellicule Ensorcelée/TCB et le Blackmaria (Pôle régional) avec le soutien de la DILCRAH. L'association L'Archipel des lucioles (anciennement Passeurs d'images) initie un déploiement national du kit en 2020-2021 : il est distribué dans 120 structures, 40 départements en métropole et 2 départements ultra-marins. Le kit est constitué d'un livret et d'une clef USB contenant 10 courts-métrages dont les droits de diffusion ont été

¹⁶⁷ *Genrimages, A propos, Op. Cit.*

achetés pour usage pédagogique¹⁶⁸. Pour chaque court-métrage a été rédigée une fiche pédagogique avec deux entrées : « le fond (question sociétale, notions à aborder en cours...) et la forme (langage des images, histoire des arts) » ; ainsi qu'un dossier sur la fabrication de chaque film (note d'intention du ou de la réalisateur.ice, scénario, photos). Le livret répertorie également par région des associations engagées contre les LGBTphobies pouvant agir auprès des adolescent.es.

Un premier problème –à mon sens assez grave pour être souligné – se trouve dans le petit lexique au début du livret, qui explique le sigle LGBTQIA+. On peut lire : « L'indication « + » intègre les autres variantes minoritaires d'orientation sexuelle ou d'identité de genre - y compris les alliés hétérosexuels de la cause LGBT ». C'est un non-sens d'intégrer les personnes cisgenres et hétéro au sigle car, qu'elles se disent « alliées » ou non, elles ne vivent pas les discriminations dont peuvent être victimes les personnes LGBTQIA+ dans leur quotidien. Elles sont privilégiées dans notre société où la norme est d'être cisgenre et hétérosexuel.le. La lettre A dans LGBTQIA+ ne renvoie pas à « allié.e », elle désigne notamment les personnes asexuelles, aromantiques, agenes. Un.e allié.e est une personne qui ne fait pas partie de la communauté mais qui la soutient, en agissant concrètement contre les LGBTphobies. Pour Charles Roncier (rédacteur en chef adjoint de VIH.org), « Un allié ne parle pas à notre place, n'investit pas des lieux qui ne sont pas les siens et ne s'approprie pas nos combats »¹⁶⁹. Les personnes cisgenres et hétérosexuelles monopolisent déjà l'espace public tous les jours. C'est pourquoi le terme d'allié.e n'a pas sa place dans le signe. Les allié.es ont en revanche une importance dans la lutte contre les LGBTphobies car « de cette position hégémonique », iels « sont des atouts pour donner un écho important aux revendications LGBT+ »¹⁷⁰.

Un autre problème qu'on peut identifier est que le corpus n'est pas représentatif de la pluralité des sexualités et identités LGBTQIA+ puisqu'il est constitué majoritairement de films portant sur l'homosexualité masculine. Sur les dix films de la sélection, 4 portent sur l'homosexualité masculine, 2 sur l'homosexualité féminine et seulement 1 sur la transidentité (une jeune fille trans). Pas de film sur un garçon/homme trans, ni sur la non-binarité, ni sur l'intersexuation. Aucun film sur la bisexualité. L'asexualité/aromantisme n'est pas représentée. Le clip *The*

¹⁶⁸ L'archipel des Lucioles, le kit contre les LGBTphobies [En ligne] consulté le 14/07/23, URL : <https://www.passeursdimages.fr/le-kit-contre-les-lgbtphobies>

¹⁶⁹ Laure DASINIERES, « Envie d'être un (vrai) allié LGBT+? Voici ce que vous devez faire », *SLATE*, Egalités, Société, 21/05/22 [En ligne] consulté le 12/07/23, URL : <https://www.slate.fr/story/228160/comment-etre-bon-allie-lgbt-guide-gouvernement-discriminations-actes>

¹⁷⁰ *Ibid.*

LGBTQ Alphabet peut en quelque sorte en illustrer certaines, mais il est dommage qu'il n'y ait pas une plus grande diversité des récits et des représentations dans les autres films. Par ailleurs, le premier mot proposé dans ce clip est « ally (allié.e) », ce qui est là encore plutôt déroutant.

Etudier cet outil m'a permis de mieux prendre conscience du fait qu'il fallait que mon parcours soit le plus inclusif possible, en veillant à prendre en compte dans mon corpus un grand nombre d'identités et de sexualités. Mon approche d'étudier les films sur leur forme et leur fond peut trouver une similarité avec l'approche proposée à travers ce kit.

Le *Petit manuel Sex Education* est un guide de 62 pages conçu par la photographe Charlotte Abramow dans le cadre de la sortie de la saison 2 de la série Netflix *Sex Education* (2020). Il existe au format papier (envoyé gratuitement aux personnes désirant le recevoir, via un formulaire, dans un stock limité) et était disponible au téléchargement en format digital jusqu'à l'année dernière. Il s'organise autour de 12 « épisodes », qui reprennent tous des thématiques d'éducation à la sexualité : « consentement », « identités de genre », « orientations sexuelles », « anatomies », « stéréotypes », « auto-kiff », « pratiques », « les règles », « sécrétions », « contraception », « protégez-vous », « à suivre » (une liste de comptes Instagram pédagogiques sur la sexualité). Ces sujets sont abordés dans la série Netflix de manière assez didactique. Sur les pages du manuel, on peut voir des photographies de Charlotte Abramow bien sûr, mais aussi des définitions, des schémas, des statistiques, des explications sur les différents sujets.

J'ai utilisé deux pages du manuel lors d'une séance, celles portant sur le consentement (voir Annexe 7). J'ai demandé si les élèves connaissaient l'actrice sur la photographie. La plupart des élèves n'avaient pas vu la série ou la jugeaient « pas de leur âge », d'autres l'avaient vue et semblaient l'avoir appréciée et trouvée drôle. Sur la page que j'ai affichée sur le vidéo-projecteur, on peut voir Emma Mackey, l'actrice qui joue Maeve, un des personnages principaux, craie blanche en main, face à nous, devant un tableau sur lequel on peut lire « CECI N'EST PAS LE CONSENTEMENT. Quand la personne... dit non, hésite, ne veut plus, est forcée, manipulée, est dans un état second, ou inconsciente, est habillée sexy, a posté ou envoyé des nues » (Annexe 7). Cette définition est venue envelopper ce segment de séance pendant lequel nous avons exploré les définitions du consentement (voir chapitre III).

L'approche de l'éducation à la sexualité dans ce guide est positive et inclusive. La première phrase du guide est même, d'emblée « le sexe c'est cool ! », une prise de position bien loin des

discours qu'on peut souvent entendre sur la sexualité à l'école, surtout quand il s'agit de la sexualité adolescente. Même si je n'en ai concrètement utilisé qu'une thématique (le consentement), le ton libre qui est employé et les clichés qui sont déconstruits m'ont inspiré dans ma démarche. Cependant, comme je l'expliquerai dans le chapitre IV, je ne pense pas avoir su développer une approche positive de la sexualité dans mon parcours.

J'ai donné un exemplaire du manuel à la professeure documentaliste du collège. Pour elle, les élèves sont un peu jeunes et le manuel est plus approprié pour des lycéen.nes, mais comme chaque adolescent.e n'évolue pas au même rythme, il lui a semblé intéressant de garder ce manuel à proximité. Même si elle m'a indiqué qu'elle ne le mettrait pas en avant dans les rayons du CDI, elle m'a expliqué que, comme pour d'autres ouvrages, elle le conseillerait et mettrait à disposition d'élèves qui semblent curieux.ses sur ces questions.

D'autres outils ont pu être des sources d'inspiration pour le parcours : le documentaire *Option Education Sexuelle* réalisé par Marie-Pierre Jaury et Carine Lefebvre-Quennell, qui montre le déroulement d'un atelier d'éducation à la sexualité en lycée, animé par Didier Valentin aka Dr Kpote (2021, France TV)¹⁷¹ ; ainsi qu'un glossaire rédigé par Mélanie Boissonneau pour Lycéens et apprentis au cinéma en Bourgogne-Franche-Comté sur les études de genre et l'éducation au cinéma, qui donne des exemples d'analyse d'image et de séquences autour du genre et des stéréotypes¹⁷². Ces deux outils m'ont donné quelques idées en termes d'approche de médiation et des pistes pédagogiques autour des questions de genres et de sexualités et d'éducation à l'image.

¹⁷¹ Je n'en retiens pas certaines propositions, comme l'exercice de « mise en situation » opposant deux élèves, l'un.e faisant son *coming out* et l'autre réagissant à cette annonce (souvent de manière homophobe) que je trouve particulièrement violent et pas vraiment nécessaire pour une prise de conscience.

¹⁷² Mélanie BOISSONNEAU, *Etudes de genre et éducation au cinéma. Un glossaire en 10 entrées*, Lycéens et apprentis au cinéma en Bourgogne-Franche-Comté Académie de Besançon, Les 2 Scènes, Scène nationale de Besançon, 2022 [En ligne] consulté le 31/07/23, URL : <https://les2scenes.fr/sites/default/files/inline-files/Etudes%20de%20genre%20et%20%C3%A9ducation%20au%20cin%C3%A9ma%20-%20Les%20Sc%C3%A8nes%202022%20-web.pdf>

CHAPITRE II : Conception et expérimentation du parcours *La culture et l'art au collège* « Corps et regards au cinéma »

Dans un premier temps, je présente l'association Cinémas 93, les missions que j'y ai effectuées pendant mon alternance et son lien avec le parcours pédagogique créé dans le cadre de ce mémoire. Cette étape constitue une partie de mon rapport de stage, le reste se fonde dans le mémoire entier. J'expose dans un second temps comment s'est organisée la conception du parcours pédagogique que j'ai créé pour répondre à ma problématique et fait part de mes ambitions et doutes pour ce projet. J'évoque rapidement dans un dernier temps la mise en œuvre du parcours, sur les aspects logistiques et organisationnels.

1. Cadre et contexte : alternance à Cinémas 93

a) Cadre juridique et histoire de l'association, missions, équipe

Cinémas 93 est une association loi 1901 créée en 1996. Il s'agit, en premier lieu, d'un réseau qui réunit 23 cinémas publics et associatifs de la Seine-Saint-Denis. Ces cinémas, classés *Art et Essai*, s'inscrivent dans une démarche d'animation culturelle et d'éducation à l'image.

La liste des salles du réseau est la suivante :

Aubervilliers - Le Studio, Aulnay-Sous-Bois - Théâtre et Cinéma Jacques Prévert, Bagnolet - Le Cin'Hoche, Bobigny - L'écran nomade, Bondy - Cinéma André Malraux, Epinay-Sur-Seine - Serge Gainsbourg, Gagny - Théâtre André Malraux, La Courneuve - L'étoile, Le Blanc-Mesnil - Cinéma Louis Daquin, Le Bourget - Centre André Malraux, Les Lilas - Cinéma Du Garde-Chasse, Les Pavillons-Sous-Bois - Espace Des Arts, Livry-Gargan - Cinéma Yves Montand, Montreuil - Le Méliès, Neuilly-Plaisance - La Fauvette, Noisy-Le-Grand - Le Bijou, Pantin - Ciné 104, Romainville - Le Trianon, Rosny-Sous-Bois - Espace Georges Simenon, Saint-Denis - L'écran, Saint-Ouen - Espace 1789, Stains - Espace Paul Éluard, Tremblay-En-France - Cinéma Jacques Tati

Cinémas 93 initie, coordonne et accompagne différentes actions sur le territoire de la Seine-Saint-Denis, en relation avec le réseau de salles de cinémas, les établissements scolaires (de la crèche au collège) et d'autres structures et associations culturelles du département (par exemple avec Côté Court, L'Agence du Court-Métrage, Cinéma Public Val-de-Marne, Premiers Cris). Son rôle est important dans la dynamisation culturelle du département. Par sa collaboration

étroite avec les salles de cinéma, elle participe à valoriser les salles de proximité auprès de leurs publics. L'association apporte de nombreuses ressources pédagogiques pour les enseignant.es, médiateur.ices et autres professionnel.les d'éducation à l'image.

Son fonctionnement repose sur des aides et subventions de la Région, de la Direction Régionale des Affaires Culturelles (DRAC), du Département de la Seine-Saint-Denis, du CNC. Elle est soutenue par le ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, le ministère de l'Education Nationale et le ministère de la Culture.

L'association se compose de 7 salarié.es permanent.es, auquel.les s'ajoutent ponctuellement des personnes en CDD, stagiaires, services civiques ou alternant.es. L'équipe est composée de Vincent Merlin, directeur, et de Marie-Blanche Bétouret, administratrice. Elle se divise ensuite en différents pôles.

Au pôle « Actions Educatives » :

- Sarah Génot : chargée de mission *Ma Première Séance* et *Ecole et Cinéma*,
- Xavier Grizon : chargé de mission *Collège au Cinéma*,
- Cécile Morin : chargée de mission actions éducatives, formation professionnelle et diffusion dans le champ social,
- Et moi-même : assistante chargée des dispositifs scolaires

Au pôle « Création » :

- Léa Colin : chargée de mission création
- Alexia Sanchez : stagiaire en coordination de projets

Au pôle « Diffusion Culturelle » :

- Julie Guégan : chargée de mission diffusion culturelle et communication,
- Robin Bertrand : chargé de production et de médiation

Cinémas 93 coordonne et accompagne de nombreuses actions pour le jeune public (éducation à l'image) mais pas uniquement. Certaines actions sont à destination des professionnels et des enseignant.es (journées professionnelles, formations), d'adultes et jeunes adultes voulant se lancer dans le cinéma (Aide au Film Court, Kino, L'Atelier) ou encore de personnes incarcérées (projections-débats). Les actions s'inscrivent dans différents champs : diffusion, animation et

médiation, coordination, formation, publications. Ici, je m'attarderai plus longuement sur les actions éducatives pour le jeune public, pôle dans lequel j'ai travaillé.

Les actions éducatives de Cinémas 93 se concentrent sur les enfants de la maternelle au collège, essentiellement en temps scolaire. L'association a créé un dispositif pour les tout jeunes enfants intitulé *Ma Première Séance*. Avec une programmation adaptée aux tout-petits (dès 3 ans)¹⁷³, ce dispositif guide les enfants dans leur découverte du cinéma à travers des séances animées qui mêlent projections de courts-métrages d'animation et une approche artistique transdisciplinaire (danse, arts-plastique, spectacle vivant). Les classes de maternelle inscrites au dispositif vont voir trois projections en salle de cinéma et bénéficient en plus d'un atelier en classe conçu en lien avec la programmation par un.e intervenant.e/artiste. La participation à *Ma Première Séance* repose sur le volontariat des chef.fes d'établissement et des enseignant.es. Cinémas 93 coordonne aussi les dispositifs nationaux *Ecole et Cinéma* ainsi que *Collège au Cinéma*. Comme la politique du département se concentre davantage sur les collèves, les actions envers ce public bénéficient de plus de budget. Ainsi, Cinémas 93 propose plus d'actions pour les collégien.nes que pour les autres niveaux scolaires. Trois actions sont menées en parallèle de *Collège au Cinéma*, dans son prolongement : le *Collège Image*, le *Projet d'éducation aux regards*, et *La Culture et l'Art au Collège*. Cinémas 93 ne s'occupe pas de la coordination du dispositif *Lycéens et Apprentis au Cinémas*, c'est le rôle des CIP/ACRIF.

L'association met en place trois projets à destination des 15-25 ans dans le cadre de l'appel à projet du CNC pour faire (re)venir ce public dans les salles de cinéma : Jeu-vidéo en salle, Sport en salle, et « T'en as pensé quoi ? ». Une aide financière est attribuée à ces projets par le CNC. Le projet jeu-vidéo en salle de cinéma a amené à la création d'une *gamebox*, soit un kit avec ordinateur *gaming*, manettes de xbox et compte Steam sur lesquels ont été achetée une sélection de jeux-vidéo. Cette *gamebox* circule dans les salles de cinéma du réseau, dont les programmeur.ices ont été formé.es à son utilisation. Iels peuvent aussi faire appel à un membre de l'équipe de Cinémas 93 pour animer les séances. Cette *gamebox* est fortement inspirée du mode de fonctionnement de l'association Playful, pionnière en la matière. Des jeux sont choisis pour accompagner la projection d'un film, en essayant d'en reprendre la même thématique ou des enjeux esthétiques similaires. Le projet de sport en salle s'intéresse à la problématique « filmer le sport au cinéma » et sera un projet qui proposera une programmation de films autour du sport en vue des Jeux Olympiques et Paralympiques 2024. Enfin, « T'en as

¹⁷³ Lire aussi : CINEMAS 93, Guide ressource : Les tout-petits vont au cinéma (2021) [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.cinemas93.org/page/guide-ressources-tout-petits-vont-au-cinema>

pensé quoi ? » permettra aux jeunes de travailler sur l'éloquence et la critique de films en réagissant en vidéo à des films vus en salle de cinéma.

Les actions éducatives sont aussi au cœur des Journées professionnelles de Cinémas 93, un rendez-vous annuel qui a lieu en novembre au Ciné 104 à Pantin et qui permet aux professionnel.les de se réunir autour de plusieurs conférences, tables-rondes et projections sur des questions d'éducation à l'image et d'exploitation de salle de cinéma. Quelques exemples des problématiques abordées : les tout-petits et les écrans, la reconquête des salles de cinéma par les 15-25ans, travailler entre les salles et les habitant.es, imaginer de nouveaux outils de médiation.

Depuis 2014 – en plus des formations pour les enseignant.es et les professionnel.les de la petite enfance inscrit.es aux dispositifs d'éducation à l'image – l'association propose tout au long de l'année divers rendez-vous professionnels pour les exploitant.es et pour les médiateur.ices jeune public. Avec les mutations permanentes du secteur culturel, ces journées permettent aux salarié.es de renforcer des compétences ou d'en développer de nouvelles en suivant les évolutions du secteur.

b) Mes missions en tant qu'alternante

Après une candidature spontanée en juillet 2021, j'ai intégré l'association au poste d'assistante chargée des dispositifs scolaires. Mes missions, encadrées par Xavier Grizon et Sarah Génot, portaient principalement autour du suivi des dispositifs scolaires *Ma Première Séance, Ecole et Cinéma, Collège au Cinéma*. Je me suis occupée de l'accompagnement de différents ateliers et parcours pédagogiques, des inscriptions aux dispositifs, de la création de questionnaires (pour les salles du réseau et les enseignant.es) en vue des bilans, de la recherche et présentation de ressources pour les enseignant.es pour le programme *Collège au cinéma 2022-2023* (sur Genially). J'ai pu participer à la programmation des dispositifs *Ma Première Séance, Ecole et Cinéma* et *Collège au cinéma* et assister aux différentes réunions ainsi qu'aux comités de pilotage, ce qui consiste à visionner des films du catalogue CNC, trouver des pistes de programmation ou des thèmes, les proposer en réunion, échanger et débattre avec les différentes personnes du comité pour convenir d'une programmation pour l'année scolaire 2022-2023.

En parallèle, j'ai réalisé d'autres missions diverses en lien avec les actions éducatives. J'ai fait partie d'un groupe de travail autour du projet « Jeu vidéo en salle de cinéma ». Pour le suivi de ce projet, un Discord a été créé et partagé aux différents membres. J'ai pu participer à la sélection des jeux-vidéo intégrant la *gamebox* lors de son lancement. J'ai co-créé un outil pédagogique sur *Le Cuirassé Potemkine* de Sergeï Eisenstein (1925) à destination d'une classe de collégien.es, avec l'enseignant-relai Stéphane Coulon. Il a réalisé le support écrit tandis que j'ai conçu son rendu visuel, pédagogique et sa mise en interactivité via le site Genially. J'ai animé une rencontre avec les réalisateur.ices Sarah Saidan (*Beach flags*) et Paul Guillaume (*L'île jaune*) dans le cadre des journées de formation *Collège au cinéma* à destination des enseignant.es inscrit.es au dispositif pour l'année 2022-2023. Plus de 350 enseignant.es étaient présent.es et la rencontre a été filmée. Enfin, j'ai réalisé les bandes-annonces de la programmation de *Ecole et cinéma* et *Collège au cinéma*.

D'octobre à mai 2021, j'ai suivi deux parcours *La Culture et l'Art au Collège*. Cela consistait à être en contact avec les intervenant.es pour veiller qu'ils aient tout ce dont ils ont besoin pour les séances, être aussi en relation avec les référent.es des collèges pour organiser les séances, les reports éventuels et les sorties culturelles, me rendre aux ateliers pour observer leur déroulement, aider les intervenant.es sur place, prendre des photos et faire des comptes-rendus. L'un des deux parcours que j'ai suivi, intitulé « Représentation de soi / inversion des rôles » a été mené par une autrice-réalisatrice au collège Théodore Monod à Gagny avec une classe de 5e. Dans le cadre de ce parcours, qui a pour but d'ouvrir une discussion autour des représentations des femmes et des hommes au cinéma, les élèves ont écrit et réalisé deux podcasts autour des questions des stéréotypes, des discriminations sexistes et de l'égalité femmes-hommes. Ce projet à portée féministe m'a donné la possibilité d'observer la réception par les élèves de certaines notions comme le « féminisme » ou le « patriarcat », de voir comment ils et elles réagissent, en fonction de leur âge et de leur genre, aux discussions sur les relations amoureuses, les règles, le corps, les inégalités entre les femmes et les hommes. Accompagner ces parcours tout le long de l'année a été l'occasion d'apprendre en observant comment les intervenant.es structurent leurs séances, comment ils s'adressent aux collégien.nes, quelle est leur approche pédagogique et quels outils ils emploient pour développer leur atelier. Lors de ma présence aux séances, j'ai aussi aidé ponctuellement les intervenant.es, sur la mise en place technique des ateliers mais aussi sur l'accompagnement des collégien.nes pendant l'atelier. Ayant peu d'expérience de médiation avec les jeunes publics, cela m'a permis de développer mes compétences à ce niveau-là également.

Une mission inattendue s'est ajoutée avec l'écriture de ce mémoire, c'est la co-conception et la mise en œuvre d'un parcours *La Culture et l'Art au Collège* pour l'année 2022-2023.

c) Contexte et cadre du parcours

Dans le cadre de mon alternance et en lien avec mon mémoire, Cinémas 93 m'a donné l'opportunité de développer et de mettre en œuvre un parcours *La Culture et l'Art au Collège*¹⁷⁴, pour l'année scolaire 2022-2023.

C'est Xavier Grizon, alors coordinateur *Collège au cinéma* et en charge des parcours *La Culture et l'Art au Collège*, qui m'a vivement suggéré de créer ce parcours alors que je lui présentais le projet encore au stade de réflexion, que j'avais d'abord imaginé sous la forme d'un petit atelier. La confiance qu'il a mise en moi, alors que j'avais si peu d'expérience de terrain, en me poussant à sortir de ma zone de confort, me permet de restituer aujourd'hui ce projet. Il est aussi à l'origine de ma collaboration avec Anne-Sophie Lepicard, à qui il a tout de suite pensé pour animer le parcours avec moi et qui s'est avérée être la collaboratrice idéale.

Le dispositif *La Culture et l'Art au Collège* est un plan départemental qui peut s'inscrire en prolongement du dispositif *Collège au Cinéma* et consiste à mener des parcours pédagogiques avec des classes de collège en Seine-Saint-Denis. Pour Cinémas 93, l'objectif de ce dispositif départemental est de favoriser la découverte des métiers du cinéma et de l'audiovisuel, l'éducation à l'image, la découverte culturelle, des nouvelles technologies et de l'histoire des Arts. Il permet d'approfondir en classe des questions de cinéma, en lien ou non avec la programmation *Collège au Cinéma* de l'année en cours. Les parcours bénéficient d'une enveloppe de 3800€ par projet, donnée par le Conseil Départemental du 93. Chaque parcours est mené par un.e artiste, qui propose un projet unique pour une classe d'un établissement. Iel travaille en collaboration avec des enseignant.es, qui choisissent la classe participante. L'artiste est amené.e à composer avec les désirs pédagogiques des enseignant.es, car le parcours est ensuite construit en partie avec elleux. Chaque parcours est composé d'une quarantaine d'heures d'activités réparties dans trois catégories : la pratique (20h), les sorties culturelles (10h) et l'analyse critique (10h).

¹⁷⁴ CINEMAS 93, La culture et l'art au collège [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.cinemas93.org/page/la-culture-lart-au-college>

J'ai créé et animé le parcours « Corps et regards au cinéma » avec Anne-Sophie Lopicard, en lien avec trois enseignantes du collège Éric Tabarly à Pavillons-Sous-Bois, ainsi que Séverine Houy, programmatrice de l'Espace des Arts, la salle de cinéma de proximité. Anne-Sophie Lopicard est intervenante pour différentes structures. Elle réalise des films courts, podcasts et documentaires radio pour France Culture et Arte Radio. Elle a été pendant 10 ans programmatrice pour le festival *Ciné Junior* et coordinatrice d'éducation à l'image pour le dispositif *Collège au cinéma* dans le Val-de-Marne. Les enseignantes participantes sont Clara Delmas (professeure-documentaliste), Céline Pigeon (professeure d'anglais) et Laure Alexandre (professeure d'espagnol). Elles ont souhaité faire participer une classe de 3^e, qui n'est pas inscrite à *Collège au cinéma*. C'est une classe de 25 élèves, dont 14 assignées filles et 11 assignés garçons. L'effectif a quelque peu évolué au fil du parcours, avec un élève qui a été renvoyé définitivement du collège juste après la première séance du parcours, un nouveau qui est arrivé à mi-parcours, deux autres souvent absent. La majorité du temps, environ 22 élèves étaient présents.

L'élaboration du projet a commencé autour d'avril-mai 2022. Le parcours a eu lieu sur une durée de 4 mois, entre novembre 2022 et février 2023. Les premières séances se sont déroulées pendant les deux derniers mois de mon alternance (qui s'est terminée fin décembre). Elles se sont ensuite poursuivies en dehors de mon alternance. Lorsque j'étais encore en alternance chez Cinémas 93, la répartition de mes différentes missions a été réorganisée pour que l'élaboration et la mise en œuvre du parcours occupent 50% de mon temps de travail. J'ai continué les autres missions liées aux actions éducatives en parallèle.

2. Elaboration du parcours « Corps et regards au cinéma »

a) Problématique, objectifs et posture

Sur mon premier document de travail pour la création du parcours, j'avais formulé une succession de questionnements : « Comment filmer les violences liées au genre et à la sexualité ? Comment filmer l'intériorité d'une héroïne et sortir du *male gaze* ? Comment interroger les différents points de vue à l'œuvre dans une production audiovisuelle ? Comment les représentations dominantes influent sur nos relations interpersonnelles, notre vision de la société et des rapports entre les genres ? ».

Sur le document plus détaillé du parcours, cette problématique a été proposée : « Comment faire ressentir à l'écran les émotions, l'intériorité d'un personnage face à une situation de violence sexiste ou sexuelle ? Comment mettre en scène cette situation de manière engagée ? Cette problématique permettra aux élèves à la fois de s'interroger sur les représentations genrées et de développer une pratique filmique qui donne des réponses techniques à cette interrogation » (voir Annexe 1).

Sur la brochure accessible aux enseignant.es pour s'inscrire sur les parcours coordonnés par Cinémas 93, le nôtre est présenté ainsi : « A travers des exercices de réalisation audiovisuelle ou seulement sonore, les élèves alterneront entre pratique et analyse de films pour apprendre et expérimenter les différents aspects de la notion de « point de vue » au cinéma, depuis celui de du cinéaste à celui de spectateur en passant par celui du personnage et de la caméra. Ce projet abordera par ce biais la thématique des stéréotypes et des violences liés au genre ».

N'étant alors parvenue à proposer une problématique plus concise, c'est sous cette abondance de questionnements que s'est construit le parcours. Aujourd'hui, avec plus de recul, je pourrais définir la problématique ainsi : Le cinéma influence notre conception du monde et des relations, en diffusant des représentations souvent empreintes de stéréotypes de genre. L'analyse filmique nous permettra de mieux comprendre comment sont construites les images et d'apprendre à poser un regard critique sur celles-ci. Par ce biais, nous débattons avec les élèves des violences liées au genre et à la sexualité.

On peut nommer trois grands objectifs du parcours :

- Sensibiliser aux violences liées au genre et aux sexualités, par l'éducation à la sexualité et à l'image ;
- Ouvrir un regard critique sur les représentations hégémoniques ;
- Développer une pratique audiovisuelle (podcast, voix-off) pour donner à voir/entendre le point de vue des personnages, se détourner des discours et représentations dominants.

Pour rappel, les objectifs transversaux sont les suivants : insister sur la diversité et la légitimité de toutes les sexualités, visibiliser les transidentités, parler de désir et du consentement.

Ces objectifs se retrouvent dans les trois grands axes développés tout au long du parcours :

- Le consentement comme outil pour mieux identifier les violences sexuelles ;
- Analyser les stéréotypes pour comprendre que le genre est culturellement construit ;
- Étudier la division genrée de l'espace public pour sensibiliser sur les inégalités de genre au quotidien.

Pendant tout le projet, j'ai tenté d'adopter une posture pédagogique qui pourrait se résumer en trois points clefs, rejoignant les principes de l'éducation populaire :

- Partir de la parole des jeunes : discuter des situations auxquelles ils sont confrontés dans leur vie (milieu scolaire, transports, sport, rue...) ;
- Faire parler leur point de vue sur des extraits à analyser en classe ;
- Apporter des outils et ressources pour aider les jeunes à s'emparer des questions d'identité, de sexualité et des violences.

b) Préparation du parcours

J'ai fait la rencontre d'Anne-Sophie Lepicard en visio-conférence au mois de juin 2022 après quelques premiers échanges de mails dans lesquels nous discutons d'un corpus de courts-métrages pour le parcours. Pour ce premier contact de vive-voix, nous avons pu poser les bases pour amorcer le projet. Nous avons poursuivi la construction du parcours entre juin et septembre 2022. Nous avons essayé de recentrer le parcours et d'en préciser les enjeux. Ainsi, nous avons choisi de faire un parcours en trois phases : analyser les représentations genrées dans le cinéma hollywoodien classique / le western, déconstruire les représentations dominantes et enfin, en

proposer de nouvelles. Si ce plan a bougé quelque peu au fil du parcours, il a quand-même constitué une ligne directrice. Sur ce chemin, par l'analyse d'extraits audiovisuels, sont disséminés les trois grands axes : le consentement, la division genrée de l'espace public et les stéréotypes. Les enjeux pour les élèves sont de développer leurs capacités d'analyse et de recul critique sur les images dominantes, de réfléchir à « qui regarde » au cinéma, qui crée les images que l'on regarde, identifier la place des femmes et autres minorités dans cette industrie aussi bien à l'écran que derrière la caméra. Cette mise en jeu du cinéma et de son industrie souvent sexiste, stéréotypée (mais aussi LGBTphobe, raciste, validiste...), ouvre un dialogue sur les violences de genre présentes dans notre quotidien et permet de questionner l'éventuel impact des représentations sur notre conception du genre, de la sexualité, nos relations interpersonnelles. Pour travailler ensemble, nous avons créé un déroulé évolutif du parcours, accessible sur un document partagé via Google Drive.

Mon idée initiale d'atelier pratique était la réalisation d'un court-métrage imitant les interludes (danse et faux combats chorégraphiés) du film *Je m'appelle Bagdad*. Les élèves proposeraient différentes situations de sexisme dans l'espace public et les déjoueraient en se mettant en scène à la manière du film. Mais, ne maîtrisant pas vraiment l'aspect technique de la réalisation d'un court-métrage, nous avons préféré opter pour la création d'un podcast et l'écriture de voix-off. Finalement, il me semble que c'était le bon choix, car les élèves ont sûrement eu plus de place pour s'exprimer qu'ils en auraient eu dans cette idée de court-métrage. D'autres pistes ont été écartées comme celle de la réalisation d'un court-métrage qui reproduirait une mise-en-scène « *male gaze* » opposée à un autre « *gaze* », une vidéo critique d'un film ou d'une séquence, ou un exercice « d'inversion des rôles » (déjà vu et surtout peu probant car trop binaire et cela nous aurait fait tomber dans des contre-stéréotypes).

Plusieurs productions sont donc réalisées par les élèves :

- L'écriture de voix-off sur la dernière séquence du court-métrage *Princesses* (Margaux Elouagari, 2019) sous trois angles possibles : Lindsay s'adresse à Leslie, Lindsay confronte l'agresseur dans une conversation imaginée, les élèves s'adressent à Lindsay ;
- La création d'un podcast dans lesquels iels développent une critique sensible autour du film *Je m'appelle Bagdad* (Caru Alves de Souza, 2021) avec, d'une part, l'analyse de trois séquences choisies par elleux et, d'autre part, quand iels le souhaitent, le partage d'expériences personnelles, sous la forme de témoignages.

Je leur ai aussi proposé un atelier de création d'une affiche pour *Princesses*, qui a assez peu fonctionné (je n'ai pas su exprimer mes attentes clairement aux élèves et l'exercice a été peu compris). Pour dynamiser les séances, j'ai amené deux jeux pour la classe : le jeu « Sortie de cinéma » (créé par l'association Premiers Plans) que j'ai utilisé lors de la séance suivant la projection de *Je m'appelle Bagdad* ; et le jeu de l'oie « Femmes et Cinéma » (créé par le PCMMO en lien avec la ville de Saint-Denis) pour lequel j'ai créé un corpus audiovisuel afin d'accompagner la séance d'extraits de films, interviews, podcasts et bandes-annonces.

Après une première prise de contact début mai 2022, nous avons organisé une réunion en visio-conférence avec les enseignantes en septembre. Trois des enseignantes participantes étaient là. Nous avons discuté ensemble des enjeux du parcours et avons déterminé un calendrier des séances. Les enseignantes nous ont semblé, dès le début, motivées et engagées dans l'idée du projet, partageant nos valeurs. L'une d'entre elle est la référente égalité du collège. Elles ont confirmé qu'il n'y avait pas trois séances d'éducation à la sexualité par an au sein de l'établissement.

Ma collègue Cécile Morin, qui a repris la coordination des parcours *La culture et l'art au collège* au sein de Cinémas 93, m'a aussi accompagnée pendant ce processus, me permettant de faire un gros travail de recadrage et m'imposant des décisions rapides, impulsées par un calendrier de dépôt de projet assez strict. Le déroulé prévisionnel du projet a dû être fait très rapidement, en juillet, ce qui a créé une certaine frustration de mon côté car je n'ai pu développer que partiellement ma recherche théorique sur les trois axes du parcours : consentement, partage de l'espace public et stéréotypes, alors que j'avais prévu de m'appuyer davantage sur des écrits théoriques pour amener ces sujets aux élèves. J'ai donc dû parfois agir avant de réfléchir, comme cela est souvent imposé par la réalité du terrain. Le parcours créé dans ce cadre n'est donc pas toujours à l'image de mes ambitions, il est fait d'imperfections et d'incidents. Je le considère comme une ébauche de quelque chose que je souhaiterai refaire, modifier, faire évoluer à l'avenir si l'occasion se présente. Il constitue, de plus, mes premiers pas en tant qu'intervenante en classe. Les incidents et surprises faisant partie de tout projet, il sera intéressant de les prendre en compte dans la restitution écrite du parcours. Le parcours était par ailleurs constamment en évolution d'une séance à une autre, que ce soit pour des raisons

techniques, de calendrier, ou bien des recentrages faits après les réactions des élèves sur certains sujets.

Pour nous répartir le travail, nous avons convenu qu'Anne-Sophie Lepicard serait plus du côté de la pratique et moi sur le pan plus théorique. Mon rôle était de proposer une programmation de films, coordonner l'articulation entre l'analyse et la pratique et d'animer une partie des séances en classe. Les séances dont je m'occupais comprenaient essentiellement des analyses de séquences. J'ai cherché et sélectionné un corpus de films sur lequel travailler, au regard de la problématique du parcours et des trois grands axes. J'ai aussi proposé d'autres types d'animations en classe pour dynamiser les séances, comme le jeu de carte « Sortie de Cinéma » et une version « augmentée » d'un jeu de l'oie féministe « Femmes et cinéma » conçu par le Panorama des Cinémas du Maghreb et du Moyen-Orient avec la ville de Saint-Denis. Anne-Sophie Lepicard a collaboré à la conception du parcours, a animé les séances pratiques et travaillé sur la finalisation des contenus créés avec les élèves. Elle s'est donc occupée des voix-off et de la création du podcast. Elle a fait les enregistrements et le montage, ainsi que l'habillage sonore du podcast. J'ai assisté Anne-Sophie sur les séances pratiques qui nécessitaient de diviser la classe en plusieurs groupes, afin que chacune prenne en charge un groupe. Selon ce que nous avons convenu ensemble, sur les dix séances du parcours (sans compter les sorties), j'ai animé trois séances seule et Anne-Sophie a co-animé avec moi sept séances. Pour les besoins de ce mémoire, j'étais présente à toutes les séances.

J'étais aussi là pour deux des trois « sorties » proposées dans le cadre du parcours. J'ai suivi l'intervention d'intervenante du Centre audiovisuel Simone de Beauvoir sur la division genrée de l'espace public. J'ai présenté le film et animé le débat lors de la projection du film *Je m'appelle Bagdad* à l'Espace des Arts, en présence de deux autres classes qui ne participaient pas au parcours. En aval du parcours, en mars, je suis revenue au collège pour voir l'intervention de l'association Mag Jeunes LGBT+ dans la classe participante au parcours, afin de découvrir l'approche de l'association et d'observer les réactions des élèves.

c) Doutes et craintes

Ma principale crainte en réalisant ce parcours était que mon manque d'expérience en médiation avec des jeunes publics, ici des collégien.nes, me fasse défaut. Je m'inquiétais de réussir à me

faire entendre et respecter en tant qu'intervenante dans une classe de 3^e. Je ne souhaitais pas avoir une posture autoritaire non plus, ma démarche étant plutôt de me placer à leur égale et d'essayer de les mettre à l'aise afin de faciliter les échanges sur des sujets difficiles à aborder en classe (en les invitant à une grande liberté de ton dans leurs réponses, par exemple).

Par ailleurs, j'étais soucieuse d'amener correctement les sujets aux élèves, ressentant un manque de légitimité à parler de LGBTphobies et de racisme alors que je suis moi-même une femme cisgenre, hétéro et blanche. Je voulais avoir les mots appropriés, les mots justes, ce qui nécessite d'être suffisamment renseignée au préalable. Ce qui a été une source d'inquiétude pendant un moment en amont du parcours était comment j'allais pouvoir expliquer aux jeunes les transidentités (dont la non-binarité ou encore l'intersexuation). Nous sommes actuellement dans un climat particulièrement violent envers les personnes trans, aussi c'était important pour moi de défaire les discours haineux, faux et dangereux que les élèves pouvaient lire, voir et entendre dans les médias. J'ai parlé de mon inquiétude à amener correctement ce sujet à des ami.es concerné.es, ainsi qu'à un photographe trans rencontré lors d'une exposition et qui avait présenté ses photos sur la transition hormonale à un groupe de collégien.nes. Ce dernier m'a dit : « Je crois que j'applique dans mes médiations ce que je fais avec ma fille qui a 4 ans. Juste j'explique les choses avec des mots simples, faut pas avoir peur d'être frontal je crois tout en restant honnête avec ce que tu expliques. Les enfants et ados comprennent vite ». J'ai gardé son conseil en tête lors du parcours.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, je parlais de la tendance à l'(auto)censure dans les dispositifs d'éducation à l'image. En élaborant le parcours, je me suis moi-même demandée si j'allais me heurter à une possible censure dans mes propos, ne pas pouvoir montrer certaines choses, ou si le contenu du parcours risquait de mettre en porte-à-faux l'équipe éducative avec qui j'allais travailler. Lorsque j'en ai discuté avec les concernées, celles-ci m'ont bien vite rassurées. On m'a notifiée que certains aspects du parcours allaient être plus difficiles à aborder, surtout en ce qui concerne tout ce qui peut se heurter à la religion, quelle qu'elle soit. Il n'était pas question de censurer quoi que ce soit mais au contraire d'ouvrir la discussion avec les élèves.

Je reviendrai sur ces doutes et craintes dans les chapitres III et IV, pour expliquer s'ils ont été (ou non) dépassés et de quelle manière.

d) Corpus audiovisuel et déroulé du parcours

Le parcours s'est surtout construit autour du film *Je m'appelle Bagdad* et du court-métrage *Princesses*, que nous avons jugés pertinents pour étudier les trois axes : consentement, division genrée de l'espace public, stéréotypes.

J'ai souhaité prendre *Je m'appelle Bagdad* comme film principal dans le parcours car il porte une posture contre-hégémonique au moins sous trois aspects. Tout d'abord, il met en avant le point de vue de son héroïne principale, Bagdad. Loin de produire un *male gaze*, la mise-en-scène et le discours plongent les spectateur.ices au cœur de son expérience et de ses émotions. C'est un critère important pour aborder la question du point de vue avec les élèves. Ensuite, parce qu'il apporte une perspective intersectionnelle, qui me semblait importante à amener dans le parcours : les problématiques et discriminations liées au genre, à la sexualité, à la race sociale, ou encore à la classe sont abordées transversalement dans le film. Enfin, parce que, là où les personnages féminins sont souvent mis en concurrence au cinéma, les héroïnes de *Je m'appelle Bagdad* sont unies et luttent ensemble contre les violences sexistes et sexuelles, et pour leur liberté et leur épanouissement dans leur pratique du skate. La réalisatrice aborde des sujets assez durs avec beaucoup de justesse, tout en réussissant à garder des notes positives. Etant donné ce que nous allions aborder avec les élèves, je voulais qu'ils travaillent sur un film dont on peut ressortir avec de l'espoir et qui inspire à la solidarité/sororité/adelphité.

J'ai déjà présenté le synopsis de *Je m'appelle Bagdad* en introduction de ce mémoire, mais pas encore celui de *Princesses*. Ce court-métrage, réalisé en 2020 par Margaux Elouagari est disponible sur la plateforme du Kinéscope. Anne-Sophie Lepicard est l'autrice de la fiche pédagogique qui accompagne le film et c'est elle qui a suggéré qu'on le choisisse pour le parcours. Il raconte une journée dans la vie de Leslie et Lindsay, deux amies qui habitent en milieu rural et qui sortent en ville dans l'espoir de trouver une soirée. Elles font la rencontre de deux garçons, un peu plus vieux qu'elles, qui viennent les aborder. L'un d'eux leur propose de venir chez lui car il organise une soirée, profitant de l'absence de ses parents. Les deux filles s'y rendent, mais cela ne se passe pas comme elles l'imaginaient : Il n'y a personne d'autre que trois garçons, dont les deux rencontrés précédemment, la maison du garçon témoigne d'une

grosse différence de classe avec les filles (ce qui les met dans l'embarras), la soirée n'est pas vraiment amusante et, pour finir, l'un des garçons agresse sexuellement Leslie alors qu'elle est ivre. Alertée par ses cris, Lindsay sort son amie de cette situation (dont on ne voit pas grand-chose mais qui s'apparente à une tentative de viol). Elles quittent la maison et prennent le tram pour rentrer chez elles au petit matin. Sur le trajet du retour, Leslie est endormie sur l'épaule de Lindsay qui regarde par la fenêtre, encore sonnée par ce qui vient de leur arriver.

Avec les élèves, nous travaillons particulièrement sur la dernière séquence. En présentant ce court-métrage vers le début du parcours, nous souhaitons observer les discours qui émergent des élèves : Où se situent-ils sur les questions de féminisme, de culture du viol, de stéréotypes ? Travailler autour de ce court-métrage permet de mieux cerner les élèves individuellement mais aussi la dynamique de la classe. Nous pouvons ainsi identifier assez rapidement les points sur lesquels nous devons insister avec eux.

Au cours du parcours, plusieurs dizaines d'autres œuvres ont été analysées, à partir d'extraits ou de bandes-annonces. Certaines de ces œuvres sont mentionnées ci-après dans le déroulé du parcours. L'entièreté du corpus audiovisuel est disponible dans la filmographie du mémoire.

Les séances durent environ 2 heures, à part deux des trois sorties (exposition et sortie au cinéma). Elles ont lieu sur un rythme d'une séance par semaine (hormis une coupure pendant les vacances). Il n'y a pas de séances pendant presque un mois, entre le 7 décembre et le 2 janvier (vacances de Noël). Pour les quatre dernières séances, il y a deux séances par semaine, mais avec un écart plus long entre les séances 7-8 et 9-10. Voici le calendrier du parcours et quelques indications sur les objectifs des séances et sujets abordés¹⁷⁵ :

S1 – 14 novembre : Introduction. Hollywood, le Western, regards « masculins » (ASL+ES)

Pour la première séance, nous commençons par nous présenter et donner un aperçu sur ce que sera le parcours. On interroge les élèves sur le titre que l'on a choisi pour le parcours : Corps et regards au cinéma, qu'est-ce que cela leur inspire ? De quoi ça peut parler ?

¹⁷⁵ Un déroulé résumé du parcours se trouve en Annexe 2, sous forme de tableau.

Cette première séance a pour objectif d'introduire le projet en commençant par analyser des représentations hégémoniques dans des classiques hollywoodiens (*Johnny Guitar*, *Chantons sous la pluie*, *Une Rivière sans retour*, *Certains l'aiment chaud*) et des productions plus récentes (*Iron Man 2*, *Jurassic World*, *Le Secret de la cité perdue*). Nous demandons aux élèves d'être attentif.ves à la manière dont sont filmés les corps des personnages et leur rôle à l'écran, dans l'histoire. Nous les faisons identifier différents motifs comme les chaussures à talons, blonde/brune. La plupart des exemples s'adressent à un seul et même spectateur : l'homme blanc hétérosexuel, dont on adopte le point de vue. Il s'agirait d'un spectateur « universel ». Hollywood et le western sont marqués par des rôles très genrés qui marquent l'opposition entre un « masculin » actif/qui regarde et un « féminin » passif/regardé. Les contre-exemples ici, en termes de représentation (refus de la sexualisation, agentivité, point de vue, inversion des rôles) sont Vienna (Joan Crawford) dans *Johnny Guitar*, les personnages de *Certains l'aiment chaud* et de *Le Secret de la cité perdue*.

Nous avons prévu de projeter *Princesses* lors de cette première séance, mais à cause de soucis techniques nous reportons la projection à la séance 2. A la place, pour remplir le temps restant, nous proposons des analyses d'affiches des films cités précédemment (sémiologie des images).

Sortie 1 – 22 novembre : exposition « Parisiennes Citoyennes » au musée Carnavalet

Je visite l'exposition avant la classe et rédige un document pour les enseignantes avec quelques pistes pédagogiques à explorer avec les élèves pendant leur visite : Quels combats ont été résolus ou demeurent irrésolus aujourd'hui ? Droit de vote, IGV, s'habiller librement, écart salarial, etc.

S2 – 23 novembre : Prolongement de l'introduction et visionnage de *Princesses* (ASL+ES)

Nous présentons *Princesses*, en interrogeant les élèves sur le choix du titre et ce à quoi il peut renvoyer (terme utilisé par d'autres personnages pour flatter ou insulter les héroïnes, mépris, double standard). Après la projection du court-métrage, nous organisons un temps de débat. Nous essayons de faire émerger les trois grands axes du parcours : consentement, stéréotypes, division genrée de l'espace public. Nous leur montrons à nouveau la dernière séquence et posons les contraintes d'écriture pour l'exercice de voix-off. Anne-Sophie leur fait quatre propositions d'écriture : les pensées de Lindsay, Lindsay qui s'adresse à Leslie, les élèves

s'adressent à Lindsay, le garçon agresseur parle à Lindsay et elle répond dans une conversation imaginée. Dans la dernière partie de la séance, les élèves commencent à réfléchir à l'écriture de la voix-off. L'idée est de mettre les élèves à la place des héroïnes : identification, empathie.

S3 – 1er décembre : Retour sur *Princesses*, le corps des femmes dans l'espace public, stéréotypes, le genre comme performance (ES)

C'est la première séance que j'anime seule. Je commence par lire quelques voix-off écrites par les élèves lors de la séance précédente. Nous discutons plus longuement de sujets soulevés par le court-métrage : sexisme, classisme, consentement, culpabilisation. A la demande d'Anne-Sophie, je leur demande quelles émotions sont convoquées dans le court-métrage, en essayant de revenir sur la colère plutôt que la culpabilité. Je porte une attention particulière aux formulations comme « se faire violer » en prenant le temps d'aborder l'importance de la terminologie. Pour aborder la question des femmes dans l'espace public et la division genrée de l'espace public, je discute d'abord avec les élèves : Qu'est-ce que ça dit, quand on dit aux filles/femmes de « faire attention » ? J'insiste sur la responsabilité que cela fait peser sur les femmes plutôt que sur les agresseur.es, que cela impose d'emblée une division genrée de l'espace public (cela dit qui doit être à quelle place), que cela inculque la peur pour les femmes tandis que les hommes de l'autre côté seraient victimes de pulsions incontrôlables (j'interroge les garçons sur la véracité ou non de cette idée). Je ponctue les débats en présentant plusieurs extraits de films, comme la scène d'ouverture de *Bande de filles* (Céline Sciamma, 2014), dans laquelle les joueuses gagnent un match et rentrent le soir bruyamment, avant de se taire complètement en passant devant les garçons, à l'instant où elles entrent dans leur cité.

Je fais un point sur les stéréotypes avec quelques définitions pour leur expliquer que le genre est construit culturellement. Nous faisons un point lexical : sexe, identité de genre, expression de genre, transidentité, non-binarité, intersexe, orientation sexuelle. Je leur demande quels sont pour elleux les clichés qui caractérisent les femmes/hommes au cinéma et leur montre un extrait de *Pierrot le fou* (Jean-Luc Godard, 1965)¹⁷⁶. Que ressentent-iels face à ces stéréotypes ? Féminin/masculin, n'est-ce pas un peu réducteur ? J'interroge la binarité qui est imposée à travers ces stéréotypes. Nous analysons ensuite la bande-annonce de *Tall Story* (Joshua Logan, 1960)¹⁷⁷, qui présente pour la première fois à l'écran l'actrice Jane Fonda. Je leur passe juste

¹⁷⁶ [Pierrot le fou \(1965\) - Qu'est ce que je peux faire? - YouTube](#)

¹⁷⁷ [Tall Story \(1960\) Official Trailer - Anthony Perkins, Jane Fonda Movie HD - YouTube](#)

après un extrait de *Sois belle et tais-toi* (Delphine Seyrig, 1976)¹⁷⁸ dans lequel Fonda raconte ce qui lui en a coûté de travailler dans l'industrie hollywoodienne à cette époque-là. Avec la professeure-documentaliste, nous présentons le test de Bechdel aux élèves, puis on leur demande s'ils peuvent citer des œuvres (films, séries) qui passent le test.

S4 – 6 décembre : Écriture et enregistrement des voix-off, atelier création d'affiche (ASL+ES)

Pendant la première heure, les élèves travaillent en petits groupes sur l'écriture d'une voix-off. Malgré nos indications, iels écrivent des textes qui culpabilisent les héroïnes. Nous essayons ensemble de déconstruire les discours issus de la culture de viol (Cf. chapitre III). Lors de la deuxième heure, ceux qui sont prêt.es passent dans la salle d'à côté, chacun à leur tour, pour enregistrer avec Anne-Sophie. Pour occuper ceux qui ont terminé, je propose aux élèves un atelier de création d'une affiche pour *Princesses*, à partir de photogrammes imprimés et de magazines. L'idée est qu'iels conçoivent une affiche en réfléchissant à ce qu'iels mettent en avant comme visuels, typographie et phrase d'accroche, au regard de ce que nous avons abordé précédemment sur les problématiques traitées dans le court-métrage, la question des stéréotypes et des femmes dans l'espace public.

Sortie 2 – 3 janvier : Intervention du Centre Audiovisuel Simone de Beauvoir (présence ES)

L'intervenante revient sur l'histoire de la division genrée de l'espace public (contes, religions) et souligne la présence des stéréotypes dans les images de publicité (Moulinex, Uber, Ratp). Elle montre aux élèves un extrait d'*Irréversible* (Gaspar Noé, 2002) dans lequel Alex, vêtue d'une robe de soirée, est filmée de dos marchant dans la ville, la nuit. Elle analyse la mise-en-scène, voyeuriste, qui nous met à la place d'un potentiel agresseur. Elle lit la fiche conseil du Ministère de l'intérieur (2015), adressée aux femmes, pour se « protéger » des agressions. Elle fait débattre les élèves autour d'une campagne de la RATP contre le harcèlement de rue et les agressions dans les transports en commun (Voir Annexe 8).

¹⁷⁸ [Sois belle et tais-toi ! de Delphine Seyrig \(1976\) - Extrait : Jane Fonda - YouTube](#)

S5 – 10 janvier : Jeu de l'oie « Femmes et cinéma » (ES)

Pour cette séance, qui m'a demandé le plus long temps de préparation, j'ai emprunté à Cinémas 93 leur exemplaire du Jeu de l'Oie « Femmes et cinéma » conçu par le PCMMO avec le soutien de la ville de Saint-Denis. Il s'agit d'un plateau de jeu avec des pions et deux dés. Sur chaque case est présentée une femme travaillant dans le cinéma et/ou l'audiovisuel : réalisatrice, scénariste, actrice, technicienne, photographe, etc. Sur trois cases noires, sont présentés trois hommes : Luc Besson, Harvey Weinstein, Roman Polanski. Le.a joueur.euse doit repartir à la case départ s'il tombe sur l'une de ces cases. J'ai constitué un corpus audiovisuel (extraits de films, bandes-annonces, podcasts, interviews) pour montrer une vidéo par femme présentée dans le jeu, et j'ai écrit une fiche-guide pour pouvoir donner plus d'informations (contexte socio-historique, œuvre, faits marquants, etc). Je divise la classe en deux grands groupes d'élèves. Tour à tour, iels lancent le dé et nous prenons le temps de lire la case, puis de passer l'extrait correspondant avant d'en discuter brièvement ensemble. Le jeu nous permet d'aborder de nombreuses problématiques féministes intersectionnelles : sexisme, racisme, grossophobie, transphobie, homophobie, violences sexuelles, tout en abordant la question de la place des femmes dans l'industrie du cinéma (devant et derrière la caméra).

Sortie 3 – 18 janvier : Projection de *Je m'appelle Bagdad* à l'Espace des Arts + débat (ES)

Pour cette séance, les élèves du parcours se retrouvent en présence de deux autres classes d'un autre collègue. J'anime donc la séance pour trois classes, dont deux n'ont pas du tout connaissance de ce sur quoi nous avons préalablement travaillé. Je dois rendre la discussion accessible à tous.tes. C'est la première fois que je présente un film et que j'anime un débat en salle de cinéma, au micro. Avant la séance, après avoir brièvement présenté le film, je leur demande de réfléchir autour de plusieurs pistes pendant leur visionnage du film : Comment est représenté le milieu du skate et est-ce que garçons et filles évoluent de la même façon de l'espace du skatepark ? Comment est donné à voir le point de vue de Bagdad dans le film ? La structure du film est un peu particulière, car il y a des scènes à part dans la narration (interludes, portraits d'habitants.es), je leur demande d'observer aussi cela pour qu'on en discute après. Nous discutons aussi de la place des personnages féminins dans le film et leur caractérisation.

S6 – 20 janvier : Focus *Je m'appelle Bagdad* (ES)

La séance débute par le jeu *Sortie de Cinéma*, pour qu'ils commencent à discuter du film *Je m'appelle Bagdad*, dans l'idée d'amorcer l'écriture du podcast. Il s'agit d'un jeu de cartes, classées dans 5 catégories de questions : « l'histoire », « émotions », « portrait chinois » (traduire en un mot une perception du film : un son, un objet, un couleur, etc), « ouvrez les yeux et les oreilles » (porter attention aux choix esthétiques et techniques), « à vous de jouer » (mettre en action la.e joueur.euse et inciter à la créativité). Il n'y a pas vraiment de règles, ni de points à gagner. Le but est de favoriser les échanges après une séance de cinéma de manière ludique et en dépassant le « j'aime/j'aime pas ». Je reviens ensuite sur la question du point de vue dans le film et aborde la notion de *female gaze*. Pour illustrer cette notion, je leur montre un extrait de *Portrait de la jeune fille en feu* (Céline Sciamma, 2019) dans lequel, face à face, Marianne peint Héloïse et elles discutent de la question du regard entre la peintre et son sujet. Nous évoquons la question du désir sexuel. Puis, nous revenons sur la scène de l'agression sexuelle de Clever sur Bagdad pour développer longuement la notion de consentement. Je termine la séance en leur proposant un segment sur les masculinités au cinéma : quels sont les stéréotypes rattachés à la virilité/masculinité ? Manquant de temps, je passe seulement un extrait de *Billy Elliot* (Stephen Daldry, 2000) et de *Mid90s* (Jonah Hill, 2018).

S7, 8, 9 et 10 – 24 et 26 janvier, 14 et 15 février : Écriture et enregistrement des podcasts (ASL+ES)

Nous prévoyons initialement avec Anne-Sophie de terminer le parcours par deux grandes séances de 4 heures chacune. Mais, à cause de soucis d'emploi du temps du côté du collègue, nous faisons 4 séances de 2 heures, sur un temps resserré. Finalement, nous pensons que c'est pour le mieux, car deux grosses séances auraient sûrement été trop difficiles à digérer pour les élèves (et probablement pour nous aussi).

A la séance 7, nous revenons d'abord sur l'exercice de voix-off en restituant aux élèves trois propositions qu'ils ont faites, montées sur le court-métrage par Anne-Sophie. Elle présente le travail de podcast qu'ils vont ensuite réaliser, avec deux propositions : une critique sensible de *Je m'appelle Bagdad* ou des récits plus personnels sur la question de l'espace public. Elle explique dans un premier temps ce qu'est un podcast et parle du métier de critique. Je montre un extrait d'*Outrage* (Ida Lupino, 1950), dans laquelle l'héroïne sort tard du travail et se fait agresser par un homme qui la suit dans la rue. Je leur fais comparer la mise-en-scène avec celle

de l'extrait d'*Irréversible*. Anne-Sophie s'attarde sur les émotions transmises par le son (klaxon, sifflement, bruits de pas, silence de la ville qui dort...). Je demande alors à tous.tes s'iels ont des stratégies d'évitement quand iels se déplacent dans l'espace public ? Iels échangent ensemble et les garçons découvrent ce que les filles font qu'ils ne font pas. Anne-Sophie leur fait écouter plusieurs extraits d'un podcast (*Traverser les forêts*, production : Judith Bordas - réalisation : Annabelle Brouard, France Culture, 2018) pour continuer à débattre sur ce sujet. Je leur parle de l'association Roller Coven qui milite pour l'inclusion des minorités de genre dans les skateparks.

Lors de la séance 8, Anne-Sophie présente une création plus personnelle (*Les roses d'acier*, Arte Radio, 2019) qui aborde la naissance de sa fille Rose, le travail que mène son mari pour Médecins du monde et sa relation avec des prostituées de Belleville qui ont fondé leur propre association pour défendre leurs droits : Les roses d'acier. Comme nous demandons aux élèves de partager des expériences personnelles, Anne-Sophie partage un peu de sa vie à elle aussi. Nous divisons la classe en deux groupes : critique / témoignage. L'écriture du podcast commence.

L'écriture se poursuit sur la séance 9. J'aide les élèves sur l'écriture tandis qu'Anne-Sophie commence à enregistrer avec certain.es d'entre elleux. Comme je sais que nous n'aurons pas le temps d'échanger avec les élèves pour faire un bilan oral du parcours, je leur distribue un questionnaire.

Pour la séance 10, dernière séance du parcours, Anne-Sophie leur fait écouter les rushes qu'elle a commencé à monter, avec des propositions d'habillage sonore. Nous discutons tous.tes ensemble des choix de montage pour le podcast. Après avoir vu avec les élèves ce qu'il nous restait à enregistrer (introduction et conclusion, transition entre les deux parties) et constitué d'autres petits groupes, c'est la course pour terminer le podcast avant la sonnerie. Nous arrivons tout juste à boucler le tout. Avant qu'iels partent, je leur distribue une fiche ressource que j'ai rédigée (voir Annexe 10) avec des suggestions de films, podcasts, livres, comptes Instagram féministes et d'éducation aux sexualités, des sites/lieux de ressources et prévention.

3. Mise en œuvre du parcours

- a) Logistique (accès au collège, salles, configuration de l'espace, technique...)

Le parcours s'est déroulé dans quatre espaces différents : la salle de projection, la salle d'arts plastiques, la salle de réunion accolée au CDI, le CDI. La première séance et une partie de la deuxième ont eu lieu dans la salle de projection. C'est un espace assez grand avec une estrade et des rangées de sièges disposées à la manière d'un amphithéâtre. Nous y avons projeté le film *Princesses*, non sans quelques difficultés techniques. La première fois, il y avait un problème de câble HDMI, une mauvaise connexion internet et la version Windows XP était incompatible avec le lecteur du kinéscope où est hébergé le court-métrage. Nous avons réussi à projeter le film à la séance suivante. Cette fois c'est le son qui était de piètre qualité, mais il n'y avait pas d'autre option donc nous avons montré le court-métrage comme tel. Par ailleurs, nous n'aimions pas le rapport vertical que cela créait par rapport aux élèves, donc nous n'y avons plus fait d'autres séances. Nous avons fait deux séances dans la salle d'arts plastiques, quand nous avons travaillé sur *Princesses* (création d'affiches du film, écriture et enregistrement des voix-off). Cette salle n'était disponible qu'en l'absence exceptionnelle de l'enseignante d'arts plastiques, qui avait accepté de nous la prêter.

La plupart des séances ont eu lieu dans une salle de réunion, qui était la plus pratique et logique pour le parcours (voir Annexe 11 fig.1). Il s'agit d'une salle où les tables sont disposées en U, avec un vidéoprojecteur, particulièrement propice aux échanges après le visionnage d'extraits. Cette salle dispose aussi d'un ordinateur, mais celui-ci est très vieux et lent, ce qui nous a quelques fois ralenti pour passer d'un extrait à un autre. J'avais constamment mon ordinateur personnel avec moi, au cas où celui de la salle nous ferait faux bond. De plus, l'ordinateur peinait à afficher correctement les vidéos au-delà de 720p. L'autre difficulté de cette salle est qu'elle est plutôt lumineuse, ce qui est pratique pour les discussions mais beaucoup moins évident quand il s'agit de projeter des extraits, car il n'est pas possible de plonger la salle dans le noir. La professeure documentaliste a bricolé un rideau avec de vieux draps d'infirmerie pour améliorer l'obscurité de la pièce. L'option d'amener un pico-projecteur a été écartée du fait de la trop forte luminosité de la salle. Mais le fait que cet espace soit accolé au CDI, grâce à un accès direct par un escalier, était très pratique lorsque nous avons travaillé sur le podcast. Nous avons ainsi pu faire naviguer les élèves entre la salle de réunion où ils ont travaillé sur l'écriture du podcast ; et le CDI dans lequel se sont déroulés les enregistrements, plus au calme. Nous

avons continué les séances dans cette salle, qui restait la plus adaptée malgré les incertitudes techniques.

L'aspect technique a souvent été source d'inquiétude, mais cela est malheureusement très fréquent dès lors qu'on intervient en milieu scolaire. Il faut savoir s'adapter rapidement et se préparer à toute éventualité. Nous avons toujours trouvé des solutions aux problèmes rencontrés, su rebondir ou improviser sur les situations compliquées. Les conditions de visionnage sont restées assez déplorables durant tout le parcours, mais nous avons fait au mieux avec les moyens du bord.

b) En amont des séances (préparation, questionnements, réajustements)

Pour les contenus plus théoriques du parcours, les séances m'ont demandé énormément de temps de préparation. C'était pour moi un travail de longue haleine car pour chaque séance je passais par une phase de recherche, de sélection, d'analyse et de réflexion autour d'une médiation à partir d'un corpus choisi. J'estime avoir passé environ 5 heures de préparation par séance, parfois jusqu'à 10 heures, voire plus encore pour la préparation du jeu de l'oie. De plus, bien en amont, nous avons passé plusieurs mois de réflexion avant d'arriver à un déroulé prévisionnel plus ou moins abouti. Cette préparation était semée de doutes et de questionnements sur le meilleur moyen de traiter des sujets très vastes et qui ne me concernaient pas toujours directement. Afin d'être préparée aux problèmes techniques possibles, je préparais systématiquement mes fichiers sur une voire deux clef USB et un dossier sur mon ordinateur personnel, que j'emmenais également aux séances.

c) En aval des séances (debriefs, comptes-rendus)

J'ai essayé d'être la plus rigoureuse possible après chaque séance, pour éviter de perdre des éléments d'analyse qui seraient importants pour le mémoire. Généralement, j'écrivais mon compte rendu à chaud, sur le trajet retour du collège (entre 1h-1h20 de transports en commun). J'y notais le déroulé de séance (qui changeait parfois du déroulé prévu initialement), la disposition de la classe, les thématiques abordées, des observations sur le groupe, des citations

d'élèves, ainsi que les éléments que je n'avais pas eu le temps de dérouler et qui seraient à explorer lors de prochaines séances. Il arrivait que j'ajoute des compléments d'informations entre temps, si je me souvenais d'un détail en particulier, d'une phrase intéressante à étudier, ou tout autre élément utile à la recherche ou même pour la suite du parcours.

A chaque fin de séance, nous avons fait le point avec Anne-Sophie sur le déroulement de la séance du jour, soit de vive voix quand nous venions d'animer la séance ensemble, soit au téléphone pour les séances que j'animais seule. A de nombreuses reprises, nous avons fait évoluer notre déroulé, en nous adaptant à ce qui avait pu survenir lors des séances. Ces debriefs nous ont permis de nous ajuster au mieux aux élèves, en prenant en compte les points qui nécessitaient plus d'approfondissement. Par exemple, la notion de consentement, qui avait été abordé trop rapidement et trop superficiellement la première fois, a fait l'objet d'une longue séquence lors d'une autre séance du parcours.

Ma méthodologie pour garder des traces des séances a été de faire des enregistrements avec mon smartphone. J'ai commencé à enregistrer à partir de la troisième séance, n'étant au départ pas à l'aise avec l'idée de l'enregistrement, mais constatant son importance cruciale pour restituer les séances. Je n'ai pas tout de suite déclaré, ni aux élèves ni aux enseignantes que j'enregistrais, craignant que cela altère la liberté de leurs prises de paroles. Il était non envisageable de prendre des notes pendant les séances, pour la même raison mais aussi parce que j'étais trop occupée à les animer. Au début, seule Anne-Sophie était au courant de ces enregistrements. J'ai prévenu la professeure documentaliste en cours de route, qui en a compris l'intérêt pour ma recherche. Les élèves n'ont pas été mis au courant, ce qui est source de culpabilité pour moi, il me semble qu'ils auraient dû en être informés à un moment donné. C'est d'autant plus hypocrite alors que j'enseigne aux élèves le consentement. Cependant, ils sont restés entre mes mains en toute confidentialité et n'ont jamais été partagés à quiconque. Les enregistrements m'ont permis de ne pas trop perdre d'informations dans les prises de parole des élèves, là où la mémoire fait défaut. J'ai pu grâce à cela restituer la parole des élèves avec leurs mots précis, leurs mots à eux, ce qui est très précieux pour la recherche. Ces enregistrements m'ont également permis d'écouter mes propres interventions et d'analyser ma posture pédagogique, de constater ce qui a fonctionné ou non. Ils sont aussi importants pour l'écriture de ce mémoire, des mois après la fin du parcours, pour garder une empreinte de la dynamique et de l'ambiance de la classe.

Les séances étant (presque) toutes enregistrées, je les ai retranscrites à la fin du parcours pour pouvoir ajouter des citations d'élèves et des analyses plus précises sur leurs réactions ou

certaines choses qui ont été dites pendant les séances. C'était un travail laborieux, car je n'avais pas de matériel d'enregistrement professionnel, que j'essayais de garder mon dispositif d'enregistrement peu visible et donc pas toujours le mieux placé pour capter les voix ; mais aussi parce que, du fait de la dynamique des séances souvent accompagnées de débats assez vifs, il était difficile de capter et retranscrire les prises de paroles qui ont lieu simultanément depuis divers endroits de la salle. Je souhaite préciser ici que tous les prénoms des élèves ont été changés afin de préserver leur anonymat.

CHAPITRE III : Définition des trois axes : Stéréotypes, consentement, partage de l'espace public, au regard du parcours pédagogique

Ce troisième chapitre définira les trois grands axes que j'ai choisi d'amener aux élèves dans le parcours pédagogique. Il sera constitué, pour chaque axe, d'une définition théorique qui sera rattachée au champ du cinéma et/ou des questions de réception et/ou de l'éducation à l'image. Chaque axe sera accompagné d'un questionnement ou d'un retour sur le parcours qui analysera des exemples concrets : outils mis en place, citations de discussions qui ont eu lieu pendant les séances, observations de cas précis.

1. Stéréotypes

a) Définitions et typologie des stéréotypes

Afin d'étudier la question des stéréotypes de genre, il convient de définir ce qu'est un stéréotype. Le dictionnaire Larousse en ligne le définit ainsi :

- « 1. Cliché obtenu par stéréotypie
2. Expression ou opinion toute faite, sans aucune originalité, cliché.
3. Caractérisation symbolique et schématique d'un groupe qui s'appuie sur des attentes et des jugements de routine. »

En grec, *stereos* signifie « solide », « dur » : les stéréotypes ont la peau dure. Le CNRTL en donne cette définition psycho-sociologique : « Idée, opinion toute faite, acceptée sans réflexion et répétée sans avoir été soumise à un examen critique, par une personne ou un groupe, et qui détermine, à un degré plus ou moins élevé, ses manières de penser, de sentir et d'agir ». L'exemple donné est celui des stéréotypes véhiculés par les médias.

Éric Macé, qui étudie les enjeux des régimes de monstration télévisuelles des différences ethnoraciales, pose quelques définitions. Le stéréotype c'est « l'expression par excellence, des opérations de [marginalisation] des individus. Dans tous les cas, ce qui est rendu visible, c'est la déviance à la norme (...), et ce qui est rendu invisible, c'est le processus de discrimination

(...) ainsi que la norme (...) elle-même »¹⁷⁹ ¹⁸⁰. Pour lui, « Si on définit les stéréotypes comme l'expression naturalisée d'une asymétrie des rapports de pouvoir – celui de nommer, de montrer, de réduire, d'assigner (Memmi, 1984 ; Saïd, 1980) – la question n'est pas tant leur existence ou leur persistance que la manière dont ils sont reconfigurés. C'est pourquoi il [lui] semble que la notion classique de stéréotype (positif ou négatif) doit être complétée par celles de contre-stéréotype et d'antistéréotype pour rendre compte des déplacements contemporains de ce qui est rendu visible et de ce qui est laissé invisible »¹⁸¹. Il dresse une typologie des différentes formes de stéréotypes qui sont visibles dans les productions télévisuelles :

- Les stéréotypes « positifs » : « renvoient à une nature subalterne mais *gratifiante* » du rapport des marginalisés aux normés.
- Les stéréotypes « négatifs » : Ils renvoient à des traits dépréciatifs, péjoratifs, qui seraient caractéristiques du comportement ou de la personnalité des marginalisés. Ils marquent leur différence par rapport aux normés. *Exemple* : « le stéréotype négatif sans doute le plus persistant est celui qui affecte la qualité « d'ethnique » à tout individu non-blanc, légitimant ainsi l'allant de soi hégémonique selon lequel tout individu non-blanc est marqué d'une singularité ethnique tandis que les Blancs ne sont pas « ethniques » mais « normaux » et « universels ». »
- Le non-stéréotype : « Discret, il renvoie au seul acte de présence, lorsqu'il n'y a pas ou peu de récit ». *Exemple* : « lorsqu'un non-Blanc apparaît comme figurant muet, en arrière-plan et sans qualité particulière, d'une fiction ou d'un public de plateau. »
- Le contre-stéréotype : « Mis au centre du récit, le contre-stéréotype prend le contre-pied du stéréotype en proposant une monstration inversée ». *Exemple* : « lorsque le stéréotype montre des non-Blancs mal intégrés culturellement, exclus socialement ou dans des rôles subalternes, le contre-stéréotype montre des non-Blancs de la classe moyenne, voire dans des statuts sociaux prestigieux, et occupant des premiers rôles, comme on le voit si souvent dans les programmes venant des États-Unis (Hunt, 2005) »
- L'antistéréotype : tendant vers une dynamique contre-hégémonique, il se « définit par le fait qu'il constitue les stéréotypes comme la matière même de sa réflexivité, conduisant ainsi, en les rendant visibles, à déstabiliser les attendus essentialistes, culturalistes et

¹⁷⁹ Éric MACE, « Des « minorités visibles » aux néostéréotypes », *Journal des anthropologues*, Hors-série | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2008 [En ligne] consulté le 09/08/23, URL : <http://journals.openedition.org/jda/2967>

¹⁸⁰ Dans le texte, Macé parle spécifiquement du stéréotype ethnoracial, je propose ici une adaptation de sa définition à un cadre plus large.

¹⁸¹ Eric MACE, *Op. Cit.*

hégémoniques (...) des minorités, mais aussi de la « normalité » (...) de la majorité, que ce soit sur le ton de l'humour, de l'interpellation plus directe ou à travers la complexité des récits fictionnels (Hall, 2007c) »¹⁸².

Jean Stoetzel, fondateur de l'Ifop, dit que les stéréotypes sont « l'essence de l'opinion publique » : « Suscitant une impression d'universalité des normes reconnues par le corps social, les formules stéréotypées sont en parfaite concordance avec le consensus général qu'est l'opinion publique ; elles ne souffrent pas d'être discutées. De nature plus affective que rationnelle, le stéréotype appelle deux réactions possibles : soit l'adhésion totale, soit le rejet en bloc »¹⁸³. Le rejet n'est pas majoritaire, loin de là, « Tout le monde y consent et tout le monde le consomme » (Barbérís, 1994) : « Sa dénonciation provient de consciences individuelles qui le visent à la fois comme contenu et mode de transmission. Il suscite des contre-stéréotypes. Mais le contre-stéréotype devient à son tour stéréotype, l'anti-rituel se ritualise »¹⁸⁴. Eric Macé explique que « (...) l'apparition croissante de contre-stéréotypes ne conduit pas nécessairement à une réduction des stéréotypes positifs ou négatifs, ni au développement d'antistéréotypes réflexifs (...) »¹⁸⁵. Les contre-stéréotypes peuvent être considérés en réalité des néostéréotypes, car même s'ils permettent d'élargir le répertoire des représentations pour les minorités, ils s'inscrivent dans un déni des discriminations et des stéréotypes qui ne permet pas le changement social. Finalement, loin de relativiser les normes, ils contribuent à leur légitimation.

Qu'en est-il des stéréotypes de genre ? Pendant longtemps, ils peinent à être nommés en tant que tels, tant ils sont naturalisés : « Les rôles et comportements des hommes et des femmes ont longtemps été considérés comme « naturels » parce qu'ils semblaient relever entièrement du biologique. Tout paraissait immuable car cette apparence figée était renforcée par la tradition qui attribuait aux hommes et aux femmes des rôles fixes »¹⁸⁶. Les études de genre arrivent tardivement, ce qui peut s'expliquer par le fait que les chercheur.euses sont elleux-mêmes

¹⁸² *Ibid.*

¹⁸³ Bernard VALADE, « Stéréotype et compagnie : versions, variantes et variations », *Hermès, La Revue*, 2019/1 (n° 83), p. 35-47 [En ligne] consulté le 11/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2019-1-page-35.htm>

¹⁸⁴ *Ibid.*

¹⁸⁵ Eric MACE, *Op. Cit.*

¹⁸⁶ Pascaline GABORIT (dir.), Edoardo GUGLIEMMETTI, *Les stéréotypes de genre - Identités, rôles sociaux et politiques publiques*, Editions L'Harmattan, 7-2009, ISBN : 9782296095045, EAN PDF : 9782296233348, p.11

plongé.es dans des schémas de représentations de la société dont il est difficile de faire abstraction¹⁸⁷. Sylvie Octobre explique que les travaux portant sur le genre ont permis de mettre en évidence plusieurs niveaux de stéréotypes :

« ceux qui portent sur les rôles parentaux des mères et des pères, ceux qui portent sur les enfants (filles et garçons) et ceux qui portent sur les objets, pratiques et contenus culturels (féminins ou masculins). Ces divers niveaux s’imbriquent de manière différente selon les milieux sociaux et différemment également à chaque âge de la vie (l’adolescence étant un moment de rigidification de ces stéréotypes, au moment même où la question de l’identité de sexe est centrale). Et l’observation longitudinale des différenciations de genre indique de surcroît qu’il s’agit d’opposition mobile dans le temps : ce que les uns aiment à certains âges sera ce que d’autres aimeront plus tard, les systèmes d’oppositions de goûts continuant à différencier les filles et les garçons de chaque milieu social même si les répertoires de goûts, eux, se déplacent »¹⁸⁸.

Les stéréotypes de genre sont donc l’affaire de rôles sociaux attribués, de pratiques et comportements attendus, et de goûts orientés en fonction du genre. Bien qu’ils évoluent en fonction du milieu social et de l’âge, la constante est une différenciation marquée entre ce qui relèverait du « féminin » et du « masculin ». Dans cette répartition genrée et binaire, hommes et femmes sont assigné.es à des stéréotypes positifs : l’homme est sûr de lui, courageux, fort, compétent, ambitieux ; la femme est patiente, douce, affectueuse, intuitive. On leur attribue aussi des stéréotypes négatifs : l’homme est agressif, impatient, arrogant, égoïste, autoritaire tandis que la femme est inconstante, vulnérable, docile, soumise émotionnelle¹⁸⁹. A l’origine de cette assignation stéréotypée se trouve le patriarcat : « La structure sociale actuelle déterminant les relations entre les genres est dictée par une *domination masculine*, à savoir une domination structurelle, individuelle et symbolique profondément enracinée dans les consciences individuelles et collectives. L’établissement d’un ordre naturel dans la division du travail selon le genre et la société est le but final du patriarcat, et c’est précisément ce *statu quo* qui a été désigné comme responsable de la création des inégalités dues au genre »¹⁹⁰.

¹⁸⁷ *Ibid.*

¹⁸⁸ Sylvie OCTOBRE, « Pratiques culturelles des jeunes et stéréotypes », *Hermès, La Revue*, 2019/1 (n° 83), p. 238-242 [En ligne] consulté le 15/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2019-1-page-238.htm>

¹⁸⁹ *Ibid.*, p.19

¹⁹⁰ Eloi RIBE, Pascaline GABORIT (dir.), *Les stéréotypes de genre - Identités, rôles sociaux et politiques publiques Op. Cit.* p.166

Les stéréotypes de genre sont un frein à l'égalité car ils influencent – ou plutôt contraignent – les personnes dans leurs choix individuels de vie personnelle, familiale et de carrière¹⁹¹. Ces stéréotypes infusent dès l'enfance et persistent en grandissant : « Différents éléments permettent de penser que l'identité de genre et la connaissance des stéréotypes de genre précèdent la production de comportements stéréotypiques chez les enfants »¹⁹². Un exemple parlant est celui du faible nombre de filles qui intègrent les filières scientifiques. Des études prouvent que le stéréotype selon lequel les filles sont mauvaises en maths exerce une influence directe sur celles-ci. En conséquence, elles se sentent moins légitimes (ou moins capables) d'accéder à des filières scientifiques. En 2020, les femmes ne représentent que 29% des effectifs dans les écoles d'ingénieurs, tandis qu'elles sont majoritaires dans les filières littéraires ou liées au *care*¹⁹³. Les stéréotypes ne sont donc pas uniquement stigmatisants, mais ont un effet direct sur les individus. C'est pourquoi il est intéressant d'en discuter, dès le plus jeune âge, pour les analyser, les déconstruire, dans l'objectif de créer une société plus égalitaire.

b) Le cinéma : fabrique de stéréotypes ? *Gazes* dans les œuvres filmiques

Dans cette recherche, je m'intéresse à la manière dont les stéréotypes de genre véhiculés dans les représentations audiovisuelles peuvent influencer notre conception du genre, des relations interpersonnelles, amoureuses, sexuelles. Pour Eloi Ribé, comme l'ont discuté avant lui d'autres chercheur.euses dans le champ des études culturelles, « Les médias et la famille, en tant qu'institutions extrêmement importantes, jouent un rôle significatif dans la construction, la reproduction et la restructuration de l'identité sexuelle »¹⁹⁴. Les médias « sont donc un espace pour réaffirmer les stéréotypes de genres puisqu'il[s] utilise[nt] les catégories de base des attributions de rôles en fonction du genre »¹⁹⁵. Néanmoins, Eloi Ribé nuance ce constat car, même s'ils peuvent diffuser des stéréotypes en masse, « (...) les médias sont aussi impliqués

¹⁹¹ Commission Européenne, « Rapport sur l'égalité entre les femmes et les hommes 2008 »

¹⁹² Armand CHATARD, « La construction sociale du genre », paru en « Diversité Ville-Ecole-Intégration » n°138, CNDP, septembre 2004, p.23-30, cité dans Pascaline GABORIT, 2009, *Op. Cit.*

¹⁹³ Ministère chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes, de la diversité et de l'égalité des chances, « Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes », Chiffres-clés, Édition 2022, L'Essentiel, p.57

¹⁹⁴ Eloi RIBE, *Op. Cit.*, p.174

¹⁹⁵ *Ibid.*, p.178

dans la construction de nouveaux discours concernant l'identité sexuelle, rendant les identités plus fluides et changeantes, réadaptant les images, rôles, stéréotypes et discours »¹⁹⁶.

Lorsque Laura Mulvey introduit la notion de *male gaze* en 1975¹⁹⁷, ce qu'elle dénonce est un régime de monstration, au cinéma, qui attribue le pouvoir de regarder à l'homme, tandis que la femme est l'objet du regard masculin. Elle évoque trois types de regards au cinéma : celui de la caméra sur les acteur.ices, celui du.de la spectateur.trice sur le film et celui des personnages entre elleux. Selon elle, il y a deux formes de plaisir à regarder au cinéma. D'une part, l'instinct *scopophilic*, désignant le plaisir d'utiliser une autre personne comme objet de stimulation sexuelle par la stimulation visuelle. D'autre part, l'*ego libido*, désignant une identification avec le sujet qui se développe à travers le narcissisme et la constitution de l'ego. La structure du récit est pour elle élaborée pour satisfaire un type de spectateur bien déterminé : l'homme hétérosexuel. De ce fait, les personnages masculins sont actifs, ils font avancer le récit. A l'inverse, les personnages féminins sont passifs et ralentissent le temps du récit pour être regardés, à la fois par les personnages masculins et par les spectateurs. Ces représentations hégémoniques diffusent des stéréotypes qui reproduisent les rôles et normes de genre. Dans ces œuvres, l'homme est montré en conquérant, il est téméraire, aventureux, obtient ce qu'il veut ; la femme reste quant à elle souvent cantonnée au foyer, elle doit être douce et aimante. Soumise à l'autorité et aux désirs de l'homme, elle oscille entre la figure maternelle et l'objet de convoitise. En termes de mise en scène, le *male gaze* s'exprime par exemple à travers un point de vue voyeuriste où caméra/acteur/spectateur vont observer, scruter, un personnage féminin à son insu (avec des dispositifs comme des trous de serrure, portes entrouvertes, jumelles, en filmant le personnage féminin de dos, par fragmentation de parties du corps...).

Plusieurs auteur.ices apportent un recul critique à cette notion, y compris Laura Mulvey elle-même en 1981, qui répond aux remarques concernant son absence de prise en compte de la spectatrice¹⁹⁸. Mulvey argumente alors que les femmes peuvent osciller entre deux positions de spectatrices. Soit, par un « travestissement » métaphorique, en adoptant le point de vue masculin et en prenant du plaisir à le faire – cette identification au héros masculin leur

¹⁹⁶ *Ibid.*, p.178

¹⁹⁷ Laura MULVEY, « Visual Pleasure and Narrative Cinema », *Screen*, Volume 16, Issue 3, 1 octobre 1975, pages 6–18.

¹⁹⁸ Laura Mulvey, « Afterthoughts On 'VISUAL Pleasure And Narrative Cinema' Inspired By 'Duel In The Sun' », *The Journal of Cinema and Media*, No. 15/17 (1981), Drake Stutesman; Wayne State University, pp. 12-15, [En ligne] consulté le 18/08/23, URL: <https://www.jstor.org/stable/44111815>

permettant un instant de liberté par rapport à leur situation quotidienne. Soit, lorsqu'une œuvre produit un *male gaze* trop présent, le « sort de fascination est brisé » et émerge alors le regard de la spectatrice, qui n'est alors plus dupe de ce qu'elle a devant les yeux.

La principale critique faite à cette notion est son essentialisme. Mulvey oppose le féminin et le masculin de manière très rigide, ce qui contredit l'idée que le genre est une construction sociale qui ne dépend pas des organes génitaux. En définissant cette notion, elle ne s'intéresse qu'aux hommes et femmes cisgenres, hétérosexuel.les et blanc.hes. Qu'en est-il des spectateur.ices LGBTQIA+ et/ou non-blanc.hes ? Cela amène à d'autres développements sur le *gaze*.

bell hooks parle d'*oppositional gaze*¹⁹⁹ pour décrire la façon dont les spectatrices noires réussissent à regarder des œuvres dans lesquelles elles ne sont pas représentées, ou bien le sont de manière caricaturale²⁰⁰, constamment relayées à des rôles de subordonnées. Celles-ci, sans s'identifier au *male gaze*, peuvent interroger les œuvres, repenser les images et les idées qui ont été neutralisées par les instances de pouvoir. Au temps de l'esclavage, le regard d'une personne noire était perçu par les blanc.hes comme un défi. Le regard est éminemment politique. Le fait de regarder donne du pouvoir. L'*oppositional gaze* est un regard rebelle, de résistance, une prise de pouvoir. C'est la possibilité de regarder une œuvre sans pour autant approuver son contenu.

Richard Dyer et Steve Neal expliquent que les hommes gays peuvent aussi aimer regarder, se projeter ou s'identifier à des protagonistes féminins dans un autre rapport à l'image que le *male gaze* ; mais aussi que les corps féminins ne sont pas les seuls à être hypersexualisés²⁰¹. Lorraine Gamman et Margaret Marshment parlent de *female gaze* pour dire que les lesbiennes aussi peuvent prendre du plaisir à regarder d'autres femmes et trouver d'autres opportunités d'*empowerment* à travers l'identification²⁰². Qui plus est, John Ellis argumente que l'identification au cinéma n'est pas une affaire de concordance de genre entre le spectateur.ice et le personnage à l'écran. L'identification est au contraire mobile, multiple et fracturée : « l'identification implique à la fois la reconnaissance de soi dans l'image sur l'écran, une

¹⁹⁹ bell hooks, « The Oppositional Gaze : Black Female Spectators », in Thornham, S, *Feminist Film Theory: a reader*, New York, New York University Press, 1999

²⁰⁰ bell hooks évoque trois stéréotypes récurrents chez les personnages noires au cinéma, issus de l'esclavage : la « Jezebel », séductrice, la « Sapphire » ou « *angry black woman* », et la « Mammy », celle qui prend soin des autres.

²⁰¹ Cf. Richard DYER, *Don't Look Now: The Male Pin-Up*, 1982 ; Steve NEALE, « Masculinity as spectacle : Reflections on Men and Mainstream Cinema », 1993

²⁰² Lorraine Gamman, Margaret Marshment, *The Female Gaze : Women as Viewer of Popular Culture*, Real Comet Press, 1989, 224 p.

identification narcissique, et l'identification de soi avec les différentes positions qui sont impliquées dans la narration fictionnelle »²⁰³ [Ellis, 1982].

Iris Brey ouvre au grand public la notion de *female gaze*, l'employant pour décrire des œuvres qui mettent en avant le point de vue et l'expérience d'héroïnes à l'écran²⁰⁴. Elle propose six critères pour déterminer si une œuvre produit du *female gaze* ou non. Tout d'abord, il faut que le personnage principal s'identifie en tant que femme, que l'histoire soit racontée de son point de vue, que son histoire remette en cause l'ordre patriarcal. Il faut aussi que, grâce à la mise en scène, le spectateur ou la spectatrice ressente l'expérience de l'héroïne. Si les corps sont érotisés, le geste doit être conscientisé. Enfin, le plaisir des spectateur.ices ne doit pas découler d'une pulsion scopique.

Charlie Fabre (co-fondateur de l'association Représentrans²⁰⁵) rappelle que Mulvey explique que le *male gaze* vient de la crainte des hommes d'être castrés et leur peur des femmes dues à leur absence de pénis, une idée bien cisnormée et binaire, qui est donc bien loin de prendre en compte les expériences trans²⁰⁶. Dans son mémoire, il s'attache à défaire un autre regard, le *cis gaze*²⁰⁷. Il rapporte combien les représentations des personnages trans au cinéma se font à travers le regard voyeuriste des personnes cisgenres qui, avec un mécanisme similaire au *male gaze*, objectifient les personnages trans et leur accole de nombreux stéréotypes. Fabre définit le *cis gaze* comme « une notion qui caractérise la manière dont les personnes trans' sont représentées, au cinéma, afin d'intriguer le public cis et le regard cisnormé tout en ne remettant pas en question l'hégémonie de ce regard et en se conformant à des stéréotypes établis à propos de l'existence tolérée des personnes trans' dans la société »²⁰⁸. En reprenant un article de Galen Mitchell²⁰⁹, il propose une liste de vingt critères pour évaluer la présence du *cis gaze* dans une

²⁰³ Steve NEALE, « La masculinité comme spectacle. Réflexions sur les hommes et le cinéma dominant », *Genre en séries*, 5 | 2017 [1993] [En ligne] consulté le 18/08/23, URL : <http://journals.openedition.org/ges/896>

²⁰⁴ Iris BREY, *Le regard féminin. Une révolution à l'écran*, France : Éditions de l'Olivier, « Les Feux », 2020

²⁰⁵ Représentrans est une association qui lutte pour de meilleures représentations des transidentités à l'écran, notamment à travers la mise en ligne d'un annuaire de professionnel.les trans (acteur.ices, scénaristes, réalisateur.ices...) et la réalisation d'études statistiques sur les représentations des transidentités au cinéma et à la télévision.

²⁰⁶ Charlie FABRE, *Le regard cis reflété au cinéma. L'impact du cis gaze sur la représentation des personnes trans' au cinéma et des corps trans' à travers les miroirs*, Mémoire de recherche, Genre, Littérature et Culture, Université Lumière Lyon 2, Dir. Yannick Chevalier et Aurélie Olivesi, juin 2020, p.118

²⁰⁷ *Ibid.*, p.137

²⁰⁸ *Ibid.*, p.146

²⁰⁹ Galen MITCHELL, "The Cis Gaze", *TransSubstantiation*, 7 mars 2017 [En ligne] consulté le 17/08/23, URL : <https://transsubstantiation.com/the-cis-gaze-6c151f9374ca>

œuvre. Par exemple, si le personnage trans est félicité.e car iel rentre dans une norme ciscentrée, est appelé.e par son *deadname* / mégenré.e volontairement, est travailleur.euse du sexe, a pour préoccupation centrale ou unique sa transition, voit ses organes génitaux exposés à l'écran et / ou à d'autres personnages sans son consentement, cause la détresse émotionnelle de l'un.e de ses proches, se regarde entièrement nu.e dans un miroir, est joué.e par un.e acteur.ice cis (surtout si son genre n'est pas conforme à celui du personnage)²¹⁰. Pour lui, si un film coche au moins trois de ces vingt critères, alors il est porteur d'un regard cis sur les transidentités. Il note que ce regard n'est pas uniquement produit par des personnes cis, mais que des personnes trans aussi en viennent à proposer ce type de représentations en étant elleux-même influencé.es par le regard cis et afin de répondre à la demande du public cis²¹¹.

Si le cinéma ne fabrique pas à proprement parler des stéréotypes – car cette vision hégémonique est directement liée à l'ordre cis, hétéro, blanc, patriarcal qui touche toutes les strates de notre société – il diffuse et entretient des représentations stéréotypées et, par sa fonction d'apprentissage social [Pasquier, 1997], il transmet et naturalise des valeurs et des normes qui sont en réalité sexistes, racistes et LGBTphobes. Bien que cette notion soit critiquable sur de nombreux points, évoqués ci-dessus, il me semble qu'aborder le *male gaze* dans les analyses filmiques est un bon outil pour déconstruire les stéréotypes et faire comprendre comment sont fabriquées les œuvres dominantes, par qui et pour qui. La notion de point de vue est ici fondamentale et permettra aux élèves de développer un regard critique sur les œuvres qu'ils consomment.

2. Consentement

La notion de consentement est probablement celle que je considère la plus importante à amener aux collégien.nes, car l'ignorance ou la méconnaissance de cette notion induit les violences sexuelles, qu'elles soient subies ou perpétrées. Dans le rapport INJEP sur la question du consentement dans les interventions d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, il est observé que les intervenant.es en milieu scolaire présupposent parfois que les élèves savent ce qu'est le consentement et ne prennent pas forcément le temps de le définir en classe, ou n'y pensent

²¹⁰ Charlie FABRE, *Op. Cit.*

²¹¹ *Ibid.*, p.144

pas²¹². Du côté des élèves, on pourra identifier ceux qui savent et peuvent expliquer, ceux qui ne savent pas mais qui le notifient, mais aussi une majorité silencieuse. Et il serait bien dommage de présumer que ce silence est celui d'élèves qui ont conscience de tout ce que peut englober ce terme. Ce n'est donc qu'en s'attardant sur la définition claire et précise qu'on peut être sûr que le consentement sera entendu et compris des élèves. Il était donc primordial de prendre le temps de la définir dans ce parcours, quand bien même ce développement se détacherait d'un propos cinématographique pour entrer dans quelque chose de plus factuel. J'ai abordé cette notion de plusieurs façons dans le parcours, notamment par l'analyse filmique, mais aussi par la définition plus classique de ce terme ainsi que par le prisme de la culture du viol.

a) Définir, apprendre et dire le consentement

Nous avons mentionné ce terme maintes fois déjà dans ce mémoire sans encore l'avoir défini clairement. Le consentement, en tant qu'accord « contractuel » entre deux individus s'applique à des contextes politiques, médicaux, sociaux. En ce qui concerne le consentement amoureux et/ou sexuel, qui touche à l'intimité, il est nécessaire de pousser un peu plus cette définition. Le rapport INJEP en donne quelques grands axes de définition :

« - **Le consentement est la résultante d'une délibération avec l'autre et d'une décision intérieure** qui forment des médiations nécessaires à un acte volontaire de consentir. Or, l'acte de consentir ne peut être uniquement sous le coup d'une réflexion préalable, il peut se faire spontanément. Il engendre également des zones d'ombre liées à l'intimité du consentement (suis-je sûr de ce que je souhaite réellement ?) en rapport à l'acquiescement à une proposition extérieure (quelle influence à la proposition de l'autre sur moi ?).

- **Le consentement est individuel et collectif.** Il est le résultat d'une tension entre l'intériorité et l'extériorité, dans la mesure où il est une relation entre les individus qui implique mutualité et réciprocité. Le collectif implique également une dimension politique, morale et sociale. En somme, faire un choix personnel et raisonné est soumis à un ensemble de normes et au contexte social dans lequel il se produit.

- **Le consentement ne se manifeste pas uniquement à travers l'expression orale ou écrite, il peut être exprimé par le corps,** par un simple acquiescement, un sourire, un geste mais aussi

²¹² Amsellem-Mainguy Y. (coord.), Cheynel C., Fouet A., « Entrée dans la sexualité des adolescent·e·s : la question du consentement. Enquête auprès des jeunes et des intervenant·e·s en éducation à la sexualité », Rapport d'étude, INJEP, octobre 2015, p.53

par un silence, par le fait de rester ou de ne pas fuir. Le dicton selon lequel « qui ne dit mot consent » marque une manière de ne pas affirmer d'opposition, mais également de céder face à un acte²¹³.

- **Consentir peut se résumer parfois à faire un choix, à accepter quelque chose que l'on souhaite en contrepartie d'un tout qui peut nous convenir ou non, dans le but d'accomplir un objectif personnel.** S'il suppose une réflexion c'est parce qu'il engendre un dilemme (Fraise, 2007, p. 24). Consentir renvoie à des tensions entre liberté et contrainte, entre adhérer et supporter : « consentir à la domination, est-ce y adhérer ou bien la supporter comme un lot quotidien, plus ou moins fatal et plus ou moins modifiable ? » (Perdoncin, 2008, p. 5). La nuance entre l'acceptation et la permission sous-entend de prendre en compte les caractéristiques sociales des individus concernés et les rapports de pouvoir et de hiérarchie possibles. »²¹⁴

On note que le consentement est une négociation qui est à la fois individuelle et collective, qui peut se manifester de différentes manières (verbale ou corporelle), c'est une affaire de communication, de contexte et d'environnement dans laquelle des rapports de pouvoir peuvent s'immiscer. A cette définition déjà assez complète, il faut ajouter que le consentement est « le fruit d'une réflexion suivant **trois niveaux de négociation** :

- **une négociation intime (de soi à soi).** Cela renvoie à l'idée de savoir ce que nous sommes prêts à faire ou à accepter dans notre propre intérêt, voir ce que cela nous apporte ;
- **une négociation contractuelle (de soi à l'autre)** qui implique un réajustement des désirs, une mise en place de la réciprocité ou de l'unilatéralité, soit un compromis soit une acceptation ;
- **une négociation collective (de soi aux autres)** car l'individu juge aussi sa décision au regard de normes sociales (société, pairs, morale, politique, etc.). Il peut penser au-delà de sa propre subjectivité et peut refuser un acte sexuel, par exemple, au nom d'un refus de domination. »²¹⁵

Cette définition très dense, théorique, donne l'impression qu'il s'agit d'une problématique très complexe. Si elle peut effectivement l'être, il s'agirait pour autant de ne pas s'en servir d'argument pour alimenter le mythe du « désir *féminin* incompréhensible ». C'est une question, quelques fois abordée avec beaucoup d'agacement dans des articles ou sur des plateaux TV (« on ne peut plus draguer / baiser ! »), qui est souvent revenue depuis #MeToo. Alors, comment recueillir le consentement ? Au moment de #MeToo, on a pu entendre parler de « zones grises », qui renverraient à des situations où il aurait été trop difficile de cerner le consentement, ou son

²¹³ Rappel : Céder n'est pas consentir

²¹⁴ Amsellem-Mainguy Y. (coord.), Cheynel C., Fouet A., *Op. Cit.*, p.39

²¹⁵ *Ibid.*, p.40

absence. Onu Femmes renverse cette idée dans un article intitulé « En matière de consentement, il n'y a pas de *frontières floues* »²¹⁶. Cette idée de « flou » est issue de la culture du viol, car elle dédouane les agresseurs et blâme les victimes qui n'auraient su se prononcer « clairement ». Pour parer ce discours, l'article donne cinq clefs pour reconnaître ce qu'est le consentement. Il faut tout d'abord qu'il soit **enthousiaste** : « Plutôt que d'éviter un « non », recherchez un « oui » dynamique. Si votre partenaire accepte mais semble inquiet ou incertain, il ne consent pas. « Non » ou « Je ne sais pas » et le silence ne constituent pas un consentement »²¹⁷. Il faut qu'il soit **donné librement**, c'est-à-dire sans pression, contrainte ou menace ; et que la personne soit pleinement consciente (ni droguée, ni saoule, ni inconsciente). Il doit être **informé**, donné en connaissance de cause, entre personnes majeures et en discutant des moyens de contraception et de protection utilisés. Il peut être **spécifique** à une pratique donnée à un moment donné et, enfin, il doit être **réversible**, car il doit être possible de changer d'avis à n'importe quel moment. Sur ce dernier point est souvent présenté cet exemple : lors d'un repas, personne ne vous force à finir votre assiette. Il en va de même pour un rapport sexuel.

Dire le consentement n'est pas toujours une mince affaire, pour les raisons évoquées précédemment (pression, influence, domination ou encore en raison d'un état de sidération, embarras, malaise, etc) mais aussi notamment lorsque cela se heurte à l'éducation genrée. L'apprentissage de *dire* le consentement peut être compliqué chez les femmes car l'expression du « non » leur est culturellement peu admise. On apprend aux filles à sourire, à être jolies et polies, à faire plaisir et donc se soumettre aux désirs des autres. Il faut être une « gentille fille » : une fille qui acquiesce, qui dit « oui ». C'est pourquoi, on peut comprendre que formuler le refus lors des rapports sexuels peut être difficile pour les femmes. De l'autre côté, la sexualité des hommes étant communément admise comme plus active, le fait de refuser un acte ou un rapport sexuel peut être compliqué pour une tout autre raison, ces derniers pouvant craindre une remise en question de leur virilité : « La disponibilité sexuelle permanente se retrouve dans la majorité des propos garçons rencontrés qui ont eu des rapports sexuels. Ce « devoir dire oui » des garçons est le résultat de l'imbrication de mécanismes de socialisation masculine qui sont

²¹⁶ ONU Femmes, « En matière de consentement, il n'y a pas de *frontières floues* », 18 novembre 2019 [En ligne] consulté le 28/02/23, URL : <https://www.unwomen.org/fr/news/stories/2019/11/feature-consent-no-blurred-lines>

²¹⁷ *Ibid.*

consolidés par les pairs, par la nécessité de se valider comme « garçon » en montrant des signes de virilité partagés par l'ensemble du groupe »²¹⁸.

Pour Amsellem-Mainguy, la posture des intervenant.es en éducation à la sexualité est problématique en ce qu'elle traduit une lecture genrée de la sexualité, essentialisant la sexualité des filles comme passive, soumises, et celle des garçons comme toujours active et difficilement contrôlable : « Tout se passe en effet comme si les garçons ne se posaient pas la question du consentement pour eux, adhérant à la fois au fait que les hommes ont des « besoins sexuels » à assouvir, mais également au fait que les femmes sont les seules concernées par les enjeux autour du consentement parce qu'elles sont les seules « victimes » de violences sexuelles »²¹⁹. Parler du consentement consiste ici à parler de l'absence du consentement. Le fait que les animateur.ices s'adressent directement aux garçons pour leur demander d'être dans l'écoute et aux filles pour leur dire qu'elles doivent réussir à affirmer qu'elles ne sont « pas prêtes », est problématique²²⁰.

A la fin des années 1980, Liz Kelly parle de *continuum* des violences pour montrer combien les violences sexuelles sont présentes dans le quotidien des femmes (et toute personne perçue comme femme). En appliquant les définitions de *continuum* de l'Oxford English Dictionary aux violences sexuelles, elle définit son concept de la sorte : « La première définition permet de discuter de la violence sexuelle dans son sens général : le principal dénominateur commun à ces événements très divers est que les hommes usent d'une variété de formes d'abus, de contraintes et d'usages de la force pour contrôler les femmes. La seconde définition permet de décrire et de nommer cette palette de comportements d'abus, de contraintes et d'usages de la force auxquels sont confrontées les femmes »²²¹. Par-là, elle ne souhaite pas établir de hiérarchisation des violences, car pour elle les violences les plus banalisées (injures sexistes, harcèlement de rue...) sont celles qui autorisent toutes les autres (agressions sexuelles, viol, inceste...). Ce qui l'intéresse, c'est comment les violences sont vécues par les femmes. Après avoir réalisé des entretiens avec une soixantaine de femmes, elle rapporte la contrainte sexuelle banalisée dans les couples hétérosexuels, chez qui le viol n'est qu'un prolongement des échanges hétérosexuels (Gilbert et Webster, 1982). Par exemple, de nombreuses femmes

²¹⁸ Amsellem-Mainguy Y. (coord.), Cheynel C., Fouet A., *Op. Cit.*, p.67

²¹⁹ *Ibid.*, p.64

²²⁰ *Ibid.*, p.56-57

²²¹ Liz Kelly, « Le *continuum* de la violence sexuelle », *Cahiers du Genre*, 2019/1 (n° 66), p. 17-36., [En ligne] consulté le 01/03/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2019-1-page-17.htm>

interrogées utilisent l'expression « rapport sexuel contraint » sans pour autant le considérer comme un viol. L'une des femmes interrogées parle même de « viol avec consentement ». Elle observe la difficulté des femmes en couple avec des hommes à nommer et reconnaître comme viol les situations où elles ont des rapports sexuels avec leur conjoint par pression, contrainte, ou encore « pour leur faire plaisir ». Ce terme de *continuum* intervient alors comme un outil pour permettre aux femmes d'identifier et nommer les violences qu'elles ont vécues. Au même titre, je pense que l'apprentissage du consentement est un outil qui permettra aux élèves d'avoir les clefs pour une sexualité plus éclairée, en reconnaissant les situations qui constituent des violences sexuelles.

Durant le parcours, une élève en particulier n'arrivait pas à identifier le viol au sein du couple, ce qui a été un moment pour parler de viol conjugal et de consentement au sein du couple. Cette séquence se déroule avec l'intervenante du Centre audiovisuel Simone de Beauvoir :

Intervenante : Dans 45% des cas, des plaintes [pour viol], c'est le conjoint ou l'ex-conjoint.

Kenza : Eh ?

Intervenante : on parle aussi des jeunes hein, en couple, on n'est pas forcément marié.es, tout ça.

Kenza : oui non mais s'il est en couple avec la personne, il va pas la violer !

Prof doc : Alors euh pardon : viol conjugal. C'est sûr qu'il y a pleins plein de viols à l'intérieur du couple. A partir du moment où il n'y a pas consentement de la partenaire ou du partenaire et que la personne agresse sexuellement, c'est un viol.

Kenza : Ouais mais si t'es en couple avec lui euh... (*Elle rit*)

Prof doc, *hausse la voix* : Ben non vous pouvez être en couple et pas être d'accord.

Denise, *hausse la voix également* : Si le gars il veut avoir un rapport sexuel et que la go [càd la femme] elle dit non, ben là c'est considéré comme euh...un viol. Juste si la fille elle dit non, qu'elle a pas envie en fait.

Kenza : Ben elle le quitte, alors !

Denise, *agacée* : Oh ! Mais c'est pas... [Kenza : Olala...] si le soir elle a pas envie de le faire c'est pas qu'elle l'aime pas et que... [Kenza : Bah... ! », une autre élève : « Bah non »] Je sais pas, si t'es fatiguée...

Maroua : Imagine, si t'as pas envie de le faire et que le gars il te force, et bah non ! »

Kenza, *offusquée* : Pourquoi moi ? Pourquoi vous me mettez dans des entourloupes ?!

(...)

Intervenante : Parce qu'effectivement dans tout ça la question du consentement elle est fondamentale.

Prof doc : Vous savez ce que c'est, le consentement ?

Fille : Non, c'est quoi le consentement ?

Prof doc : Le consentement c'est quand la personne te demande et tu dis oui ou non. Donc il faut demander, si on te dit non c'est non.

La sonnerie retentit et interrompt la discussion. La séance terminée, les élèves se dirigent vers la sortie. Nous n'avons malheureusement pas l'occasion de creuser à ce moment précis, mais la question sera abordée à nouveau au cours d'autres séances.

La définition n'est réellement posée qu'à la séance 6, consacrée à *Je m'appelle Bagdad*. Nous analysons la scène de l'agression sexuelle de Bagdad (voir c) de ce même chapitre). Pour amener cette notion aux collégien.nes, j'utilise les définitions utilisées par l'association #NousToutes dans leur rapport sur le consentement dans les rapports hétérosexuels : « Le consentement peut s'exprimer de plusieurs manières, il peut être verbal ou gestuel, il peut être explicite ou implicite. Il n'est jamais définitif ni automatiquement extensif. Il peut être valable seulement à un moment donné sur une pratique donnée »²²². Nous décortiquons ensemble chaque aspect de cette définition : « verbal », « gestuel », « explicite », « implicite », « définitif », « extensif ». J'explique que cela ne concerne pas uniquement la pénétration mais tous les gestes avant, pendant, en dehors (embrasser, toucher, caresser). Je leur montre aussi deux pages du *Petit Manuel Sex Education* (voir annexe 7) qui définissent le consentement. Une élève dit qu'elle a entendu parler de « contrat de consentement », ce à quoi je lui réponds que cette idée est très dangereuse puisque cela s'oppose à la définition selon laquelle le consentement peut être réversible : on doit toujours pouvoir changer d'avis. Une enseignante aborde aussi la question du consentement dans l'échange de *nudes* (et leur diffusion).

Mais la première fois que le mot « consentement » a été utilisé dans le parcours, c'est lors de la première séance. Cela ne venait pas de nous, intervenantes, mais des élèves. En effet, le mot a jailli de plusieurs d'entre eux, après qu'on leur ait montré une séquence de *La Rivière sans retour* (Otto Preminger, 1954), où le personnage joué par Marilyn Monroe est enlevée par un

²²² #NousToutes,

homme (Robert Mitchum) alors qu'elle chante dans un bar. La question se pose alors, malgré le fait que pour Anne-Sophie et moi-même, il est clair qu'on assiste à un enlèvement. Face aux contradictions des élèves, nous leur demandons alors « Est-ce qu'elle est consentante ? », iels répondent : « Au début elle ne veut pas mais finalement, si ». La question du consentement est étroitement liée à celle de la culture du viol. C'est pourquoi c'était un enjeu fondamental dans le parcours de prendre le temps de discuter avec les élèves et d'être sûres qu'iels comprennent tout cela.

En abordant la question du consentement avec les élèves, on constate qu'elle était initialement peu comprise par les élèves, qui ont déjà intégré des comportements genrés qui sont culturellement construits par la culture du viol : les garçons imposent leurs désirs et les filles doivent se laisser faire. Même si quelques élèves n'étaient pas d'accord avec cette idée-là, il était très inquiétant de voir combien il était difficile chez certain.es élèves de se défaire de cette idée. Nous avons largement pris le temps d'échanger avec elleux, d'évoquer différentes situations, de développer les définitions, afin que cette notion soit réellement comprise par tous.tes.

b) La culture du viol

L'expression *rape culture* est apparue aux Etats-Unis dans les années 1970, au sein du mouvement féministe radical de la deuxième vague. Elle est plus tard traduite littéralement en France par « culture du viol ». Pour le sociologue Eric Fassin, « c'est une arme avant d'être un concept »²²³. Cette expression est davantage utilisée dans les sphères militantes féministes que dans des travaux de recherche. Le sociologue définit la culture du viol de cette manière : « Il s'agit de penser la violence sexuelle en termes culturels et non individuels, non pas comme une exception pathologique, mais comme une pratique inscrite dans la norme qui la rend possible

²²³ Chloé LEPRINCE, « "Culture du viol" : derrière l'expression, une arme militante plutôt qu'un concept », Egalité femme-homme, France Culture, 6 décembre 2017 [En ligne] consulté le 07/08/23, URL : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/culture-du-viol-derriere-l-expression-une-arme-militante-plutot-qu-un-concept-5838149>

en la tolérant, voire en l'encourageant. Le viol apparaît ainsi comme un comportement extrême dans un *continuum* qui commence avec les comportements ordinaires, jugés normaux »²²⁴.

Plus concrètement, la culture du viol peut se définir comme un « Ensemble de comportements qui banalisent, excusent et justifient les agressions sexuelles, ou les transforment en plaisanteries et divertissements. Le corps des femmes y est considéré comme un objet destiné à assouvir les besoins des hommes. Les commentaires sexistes abondent et ils créent un climat confortable pour les agresseurs. Dans une telle culture, la responsabilité de l'agression repose sur la victime, dont la parole est remise en cause »²²⁵. La culture du viol est liée au patriarcat, dans lequel la domination masculine, imposée par la violence, est normalisée.

Quelques exemples d'attitudes et expressions qui caractérisent la culture du viol : blâmer la victime (« elle l'a bien cherché »), minimiser la responsabilité de l'agresseur (« *boys will be boys* »), faire des blagues sexistes et utiliser les violences sexuelles comme ressort comique, tolérer le harcèlement sexuel, apprendre aux femmes comment « éviter de se faire violer » plutôt que d'apprendre aux hommes à ne pas violer (97% des mis en cause pour viol sont des hommes et 81% des victimes/survivant.es sont des femmes²²⁶), refuser de prendre au sérieux des accusations d'agressions sexuelles et de viol (« menteuse », « hystérique », « c'est pour l'argent »), essentialiser l'homme comme naturellement violent et prédateur et la femme comme une proie soumise passive.

C'est aussi la diffusion de mythes, ou d'idées reçues sur le viol. Par exemple, que le viol constituerait un crime peu fréquent, commis par un inconnu dans une ruelle sombre. C'est encore la diffusion de stéréotypes sur ce que serait un « vrai viol » et ce qui ne le serait pas. Par exemple, l'idée que si c'est une pénétration digitale, s'il n'y a pas de violence, si c'est le conjoint, si la victime/survivant.e ne s'est pas battu.e et n'a pas crié, alors ce ne serait pas *vraiment* un viol. C'est enfin, comme dit dans la partie précédente, une mésentente sur la question du consentement : « elle dit non, mais ça veut dire oui », « si on a commencé, c'est qu'on est d'accord et qu'on se doit d'aller *jusqu'au bout* », etc. Finalement, cette expression est un outil pour faire entendre et comprendre la banalisation des violences sexuelles.

²²⁴ *Ibid.*

²²⁵ Conseil du statut de la femme, « Culture du viol », Gouvernement du Québec [En ligne] consulté le 16/02/23, URL : <https://csf.gouv.qc.ca/article/publicationsnum/bibliotheque-des-violences-faites-aux-femmes/culture-du-viol/>

²²⁶ Esther MEUNIER, « Quels dispositifs mettre en place « pour que les hommes cessent de violer »? », SLATE, 4 février 2021 [En ligne] consulté le 07/08/23, URL : <https://www.slate.fr/story/199875/comment-faire-hommes-cessent-violer-alternatives-penale-prison-justice-violences-sexuelles-viol>

L'autrice Valérie Rey-Robert (*Une culture du viol à la française*, 2019) explique qu'« En France, il y a toute une littérature qui glamourise l'absence de consentement et l'ambivalence sexuelle, c'est d'ailleurs de là que vient la « liberté d'importuner ». C'est « l'amour à la française », et cela ferait partie de notre patrimoine : pas question d'y toucher »²²⁷. IPSOS a réalisé trois enquêtes « sur les représentations des français sur le viol », pour l'association Mémoire traumatique et victimologie. Celles-ci ont été publiées en 2016, 2019 et en 2022. L'institut observe que le mouvement #Metoo a eu assez peu d'impact sur les représentations des français.es sur le viol, entre 2016 et 2019²²⁸. En 2019, 67% des français.es sont d'accord avec l'affirmation « La sexualité masculine est pulsionnelle et difficile à contrôler, la sexualité féminine est passive », 23% des jeunes de 18-24 ans pensent « qu'une femme peut prendre du plaisir à être forcée »²²⁹. Un « net recul de l'adhésion des français.es aux stéréotypes sexistes et à la culture du viol » est visible dans l'enquête publiée en 2022, par rapport à 2016 (p.2 du communiqué de presse). Mais, en 2022, la culture du viol reste bien ancrée dans l'opinion des français.es. L'IPSOS rapporte que seules 18 % des personnes interrogées estiment que « forcer sa partenaire à avoir un rapport sexuel alors qu'elle refuse » est un viol. Ce taux est de 41 % parmi les hommes entre 18 et 24 ans. Les jeunes hommes « adhèrent bien plus que les autres tranches d'âge à une vision sexiste et à une sexualité violente sans respect du consentement », ce qui pour l'institut peut s'expliquer par « l'exposition de cette tranche d'âge dès l'enfance à des contenus pornographiques, contenus souvent violents et dégradants envers les femmes avec une érotisation de la haine et de la violence envers les femmes, ainsi qu'à des jeux en ligne mettant en scène des stéréotypes sexistes, une culture du viol et des scènes de violences sexuelles envers les femmes et étant associé à une communauté de joueurs qui véhicule une culture fortement sexiste »²³⁰.

La culture du viol est omniprésente dans les discours et dans les images. C'est pourquoi l'éducation à l'image peut aussi être un moyen de l'analyser et de la déconstruire. S'il n'est pas exactement dit en ces termes dans le parcours pédagogique, c'est bien de cela qu'il

²²⁷ Pauline VERGE, « Valérie Rey-Robert : « on se berce d'illusions sur la vision qu'on a du viol » », MANIFESTO XXI, Société, articles, 6 mars 2019 [En ligne] consulté le 08/08/23, URL : <https://manifesto-21.com/valerie-rey-robert-culture-du-viol/>

²²⁸ Mémoire traumatique et victimologie, 2022 - ENQUÊTE IPSOS - REPRÉSENTATIONS DES FRANÇAIS SUR LE VIOL VAGUE 3 [En ligne] consulté le 07/08/23, URL : <https://www.memoiretraumatique.org/campagnes-et-colloques/2022-enquete-ipsos-representations-des-francais-sur-le-viol-vague-3.html>

²²⁹ *Ibid.*

²³⁰ *Ibid.*

s'agit lorsque l'on analyse le court-métrage *Princesses* (Margaux Elouagari, 2020). En l'espace de 24 minutes, le film condense les trois axes du parcours : la question du consentement, le fait que les personnes perçues comme femmes ne se sentent pas en sécurité la nuit dans l'espace public, les regards stéréotypés sur elles qui oscillent entre l'image de la « princesse » (tour à tour flatteur et péjoratif) et de la « pute » (double standard). Nous savions que ce film pouvait éventuellement faire émerger des discours issus de la culture du viol, ce qui n'a pas manqué. Les filles, plus que les garçons, sont particulièrement imprégnées de ces discours. Plusieurs d'entre elles tiennent des propos très violents : « C'est leur faute, elles avaient qu'à pas y aller », « elle l'a bien cherché aussi ». D'autres filles, au contraire, prennent la parole pour exprimer leur désaccord avec ces idées : « elles voulaient s'amuser, c'est tout, c'est pas normal ce qui s'est passé », « La tenue ne justifie pas le viol ! ». Ces discours ambivalents se retrouvent dans l'extrait de discussion retranscrit en Annexe 12 (Retranscription 1). Les garçons restent majoritairement silencieux à ce moment-là.

On retrouve des discours de la culture du viol dans leurs propositions de voix off (voir Annexe 6) : « on aurait (pas) du », « ça nous apprendra à faire confiance à des inconnus », « la prochaine fois on y pensera à deux fois avant d'aller chez des inconnus ». Nous passons dans les rangs et essayons, avec Anne-Sophie, de leur faire retravailler leurs textes dans l'idée de sortir d'un discours culpabilisant. Ce n'est pas facile. Nous essayons de déconstruire la question de la responsabilité qui pèse souvent sur les victimes plutôt que sur les agresseurs. Pourquoi c'est aux filles de faire attention et d'ailleurs, faire attention à quoi ? Nous ne souhaitons pas leur dicter quoi écrire, mais que cela vienne d'elleux. Nous nous heurtons à leur parole très figée sur le sujet. Ce qui est d'autant plus déstabilisant, c'est que même avec les quelques élèves avec qui nous arrivons, en discutant, à faire bouger les lignes, les textes qu'ils écrivent par la suite restent tout autant culpabilisant. Est-ce lié au rôle des personnages (après tout, nous leur avons demandé de se mettre dans leur peau), ou à leur sexisme et/ou misogynie intériorisée ? Peut-être un mélange des deux. Certaines phrases proposées par d'autres groupes d'élèves sortent du lot : « tu voyais bien qu'elle n'était pas consentante, elle était complètement défoncée », « ça me fout la haine qu'on ait à subir ça. Si les rôles auraient été inversés, il n'y aurait pas eu les mêmes conséquences », « non mais putain, on a pas de liberté ! Si seulement on pouvait se balader le soir sans avoir peur de se faire kidnapper, violer ». Mais le discours global reste ambivalent : « Maintenant quand j'y repense, c'était sûr ! Deux bougs [càd hommes] de 5 ans de plus que nous, qui nous invitent chez eux la nuit, on aurait dû les tarter et rentrer pour 20h », « on aurait dû faire plus attention, on nous a pris pour les connes (...) la prochaine fois, on va

pas se faire avoir ! Et toi Leslie fait plus attention ! », « on aurait dû écouter les mecs de la chicha, on n'aurait pas dû accepter leur invitation (...) ça nous apprendra à faire confiance à des inconnus ». Il était pour nous étonnant de voir, quasiment systématiquement, ces deux types de discours apparaître dans une même proposition de voix-off.

Du côté de la proposition d'un groupe de garçons, pour lequel nous leur avons suggéré de s'adresser à Lindsay en tant qu'eux-mêmes car ils n'arrivaient pas à écrire pour les autres propositions, l'accent est mis sur l'amitié forte entre Lindsay et Leslie, leur solidarité dans cette épreuve : « Leslie c'est ton amie, ta sœur, tu peux pas la laisser comme ça. Tu dois l'aider, la comprendre (...) Ce qui prime avant tout c'est que vous vous aimez et que vous êtes soudées ». Une élève réagit à cette proposition « elle pourrait avoir un cancer tu dirais la même chose ». Par-là, elle souligne le caractère impersonnel de leur proposition, car les garçons restent très évasifs et ne font pas mention de ce qui s'est passé. Un autre groupe de garçons, plus en marge dans la classe, ont proposé un texte tout aussi culpabilisant que les filles, mais cette fois sans aucune ambiguïté : « Pourquoi on n'a pas écouté (...) ? Et si (...) et si (...) et si (...) ». Il ne reste que les remords et la culpabilité, aucune trace de résistance ou de révolte.

Finalement, les voix-off finales sont presque toujours dans l'ambivalence entre un discours émancipateur et un discours marqué par la culture du viol. Bien qu'ayant essayé à de nombreuses reprises de faire retravailler les textes aux élèves, nous ne souhaitons pas dénaturer leur écriture. Nous pensons qu'il est intéressant d'avoir conservé ces voix-off comme telles et qu'elles témoignent aussi de la difficulté à déconstruire des idées très encrées et déjà martelées à leur jeune âge. Nous avons néanmoins continué de discuter de cela avec elleux tout au long du parcours, à travers divers exemples. Cette question est notamment abordée lors de l'intervention du Centre Audiovisuel Simone de Beauvoir (cf 3. de ce chapitre).

c) Filmer les violences sexuelles

Le *male gaze* est théorisé par Laura Mulvey en 1975 dans son essai « *Visual Pleasure and Narrative Cinema* »²³¹. Elle écrit que les productions cinématographiques sont construites pour satisfaire le regard d'un spectateur « universel » : l'homme hétérosexuel. Selon elle, il existe

²³¹ Laura Mulvey, « Visual Pleasure and Narrative Cinema », *Screen*, Volume 16, Issue 3, 1 octobre 1975, pages 6–18.

trois types de regards au cinéma : celui de la caméra sur les acteur.ices, celui du.de la spectateur.trice sur le film et enfin celui des personnages entre elleux. Dans cette économie du regard, les personnages masculins sont actifs, ils regardent et font avancer l’histoire, tandis que les personnages féminins sont passifs, regardés, objectifiés. Le *male gaze*, c’est l’exercice de la domination masculine au sein-même de la production des images culturelles. En théorisant le *male gaze* en se focalisant sur la distinction femme/homme (cisgenres, hétéros, blancs), Mulvey laisse de côté de nombreux.ses spectateur.ices : les personnes non-blanches et les personnes LGBTQIA+.

Dans ses essais *Sex and the series* et *Le regard féminin, une révolution à l’écran*, Iris Brey examine combien la question du point de vue peut complètement changer le regard des spectateur.ices sur des scènes de violences sexuelles. La majorité des scènes de viols au cinéma et dans les séries, dit-elle, sont filmées à travers le regard et le désir de l’agresseur, produisant du *male gaze*, c’est-à-dire des images qui érotisent les violences à l’encontre des femmes, à l’instar d’une série mondialement connue : « *Game of Thrones* ne montre jamais comment la victime va vivre avec ce traumatisme, puisque le viol en lui-même n’est pas représenté comme une violence »²³². Iris Brey s’intéresse à des exemples où, au contraire, les spectateur.ices sont avec la victime, avec sa douleur, sa dissociation, grâce à une mise-en-scène qui adopte leur point de vue. C’est le cas dans les scènes de viols de la série *The Handmaid’s tale* : « la série a défini un principe de réalisation fort et appréciable : ne jamais érotiser les violences sexuelles et donner à voir, au contraire, par la mise en scène, une expérience froide, cruelle et mécanique, issue d’un système de pouvoir insupportable »²³³. Pour se faire, on observe dans le cas de June, l’héroïne principale, des gros plans sur son regard et une voix-off, tandis que Fred, son « maître », la viole. On entend ses pensées, focalisées sur le plafond bleu tandis qu’elle se dissocie de son corps. On est en empathie avec elle.

Le terme de « regard masculin » (*male gaze*) est utilisé dès la première séance comme outil d’analyse dans des extraits qui sexualisent et fétichisent les personnages féminins. Nous parlons de l’industrie hollywoodienne, de films de western, pour montrer comment le cinéma s’est construit autour d’un regard masculin et produit des récits dans lesquels, bien souvent, les héros

²³² Iris Brey, *Sex And The Series*, 2016, p.159

²³³ Iris Brey, *Le regard féminin : une révolution à l’écran*, 2020, p.132

sont actifs, font avancer la narration, tandis que les femmes (on ne peut même pas dire « héroïne », le mot ne conviendrait pas) sont passives, observées comme de beaux objets. Nous leur montrons des extraits de *La Rivière sans retour* (Otto Preminger, 1954), *Chantons sous la pluie* (Stanley Donen et Gene Kelly, 1952), *Iron man 2* (Jon Favreau, 2010), *Jurassic World* (Colin Trevorrow, 2015). A contrepied des représentations dominantes, mais faisant pourtant parti de l'industrie hollywoodienne, nous leur présentons un extrait de *Certains l'aiment chaud* (Billy Wilder, 1959) dans lequel les deux héros décident de s'habiller en femmes pour échapper à des malfrats et découvrent le *gaze* qui pèse sur les personnes perçues comme femmes. Ou encore de *Johnny Guitar* (Nicholas Ray, 1954) qui introduit Vienna (Joan Crawford) en patronne de saloon qui défie les normes de genre. Plus actuel, *Le secret de la cité perdue* (Aaron Nee et Adam Nee, 2022) joue avec les stéréotypes de l'homme et la femme dans la jungle et en prend le contre-pied : Alan (Channing Tatum) est un mannequin musclé complètement inutile car il n'a aucun sens pratique, tandis que la romancière Loretta (Sandra Bullock) se plaint de sa tenue impraticable pour la jungle (une combinaison à sequins et des talons aiguilles) et est le cerveau du duo. Nous lançons des questionnements aux élèves : Qui regarde (réalisateur.ice / personnages / acteur.ices / spectateur.ices) ? A qui s'adressent ces images ? Ainsi, nous leur exprimons combien la question du point de vue est fondamentale pour analyser les représentations.

La question de point de vue sur les violences sexuelles est plus tard abordée par l'intervenante du Centre Audiovisuel Simone de Beauvoir, venue à mi-parcours. Elle présente aux élèves un extrait d'*Irréversible* (Gaspar Noé, 2002). Dans la scène, Alex (Monica Bellucci) est sur le point d'être violée par un inconnu dans un tunnel, la nuit. Alex est filmée de dos avançant dans l'obscurité, en caméra portée, ce qui donne l'impression que nous la suivons, à son insu. Cette manière de filmer, dit l'intervenante, nous met à la place d'un potentiel agresseur, on lui fait peur. Elle est érotisée par le regard de la caméra sur son dos nu. La musique choisie pour cette scène est angoissante, à la manière d'un film d'horreur. L'intervenante coupe l'extrait avant la scène de viol, lorsqu'Alex arrive dans le tunnel : « Ce n'est pas nécessaire de montrer la suite », dit-elle, « mais à votre avis, qu'est-ce qu'il va se passer ? ». Quelques élèves répondent qu'elle va probablement se faire agresser ou violer.

Au cours d'une autre séance, je leur montre un extrait d'*Outrage*, d'Ida Lupino (1950). Le film raconte l'histoire d'Ann Walton, une jeune femme joyeuse et amoureuse qui va bientôt se marier. La veille de son mariage, l'homme qui travaille dans le café à côté de son bureau la

viole. Dans l'extrait, Ann sort tardivement de son travail, il fait nuit, elle siffle gaiement en rentrant chez elle. L'homme la suit d'abord du regard, à distance, avant de se mettre à suivre ses pas. Lorsque l'homme se met à siffler lui aussi, Ann réalise qu'elle est suivie et en danger. Elle tente de fuir, de trouver de l'aide, de se cacher, sans succès. L'homme fini par la rattraper. Pour analyser cette scène, je fais appel à leur mémoire de la séquence d'*Irréversible* vue quelques séances plus tôt. Qu'est-ce qui est différent, dans la manière de filmer ces deux scènes ? Les élèves identifient assez rapidement que, dans *Irréversible*, nous suivons Alex de façon menaçante, comme si nous étions de potentiels agresseurs ; tandis que dans *Outrage*, nous sommes du côté d'Ann, avec sa peur. Plusieurs éléments de la mise-en-scène permettent aux spectateur.ices d'être avec Ann lors de cette scène. La caméra la suit là aussi, mais la filme de face plutôt que de dos. Elle s'avance vers nous, elle n'est pas filmée à son insu de manière voyeuriste. Des gros plans sur son visage mettent en lumière sa terreur lorsqu'elle réalise ce qu'il est en train de lui arriver. Lorsque l'on voit l'homme dans le plan, la caméra est fixe et ne fait que quelques mouvements de rotation sur son axe comme si le.a spectateur.ice se cachait pour observer la scène. Plus tard, un plan d'ensemble accentue la solitude d'Ann, qui semble alors petite et vulnérable dans la grande ville qui dort. Personne ne lui viendra en aide. En tant que spectateur.ices, nous voyons la scène de son point de vue à elle, on ressent toute sa détresse et on s'inquiète de ce qui va lui arriver. On ne voit pas la scène du viol, elle n'est même pas hors-champ, ce qui empêche toute érotisation de la violence. La séquence s'arrête lorsqu'Ann trébuche et tombe, on la voit pleurer en gros plan, puis l'homme arrive et un habitant juste à côté de la scène ferme sa fenêtre (un geste lourd de sens). Le génie de la réalisatrice est de raconter comment Ann va vivre après ce traumatisme, qui la laisse d'abord amnésique. C'est le récit de la culpabilité qu'elle ressent vis-à-vis de son viol (et de la façon dont Ann est perçue par la société après ça) et de sa quête pour se reconstruire.

Cette question est ensuite abordée autour de la projection de *Je m'appelle Bagdad*. Dans le film, Clever, un ami de Bagdad, l'agresse sexuellement lors d'une soirée. Alors que Bagdad descend avec sa sœur, qui a besoin d'aller aux toilettes, Clever la rejoint sur les marches de l'escalier menant à la porte d'entrée. Celui-ci lui demande de l'embrasser. Elle n'est pas pour, mais voyant qu'il insiste lourdement, elle cède, avant de lui dire « horrible, j'ai détesté ». Puis, il en redemande, lui disant qu'il sait qu'elle le veut. Elle refuse, alors il l'embrasse de force. La situation devient encore plus violente quand Bagdad essaie de se défaire de son emprise et que Clever la plaque au mur en couvrant sa bouche avec sa main et lui disant de ne pas crier, pour

que ses amis ne l'entendent pas... Nous avons analysé cette scène en classe. En termes de mise-en-scène, le plan-séquence est filmé dans la cage d'escaliers, en plan serré, qui visuellement enferme Bagdad dans le cadre avec Clever, ce qui donne aux spectateur.ices la sensation d'étouffer et qu'aucune fuite n'est possible pour Bagdad. Au préalable, ayant peur que revoir cette scène soit désagréable pour certain.es élèves, je les préviens et leur demande leur avis : « J'aimerais qu'on retravaille sur une séquence un peu dure du film, celle de l'agression de Bagdad, est-ce que vous préférez revoir la séquence, ou seulement quelques photogrammes, pour qu'on en parle ? ». Ceux qui prennent la parole, quelques filles et garçons, se prononcent pour revoir la séquence. Il est malheureusement délicat de demander l'avis de tout le monde, individuellement, alors je leur montre l'extrait. Je constate le silence des élèves pendant l'extrait, ce qui est plutôt rare. Puis, je leur demande de dire s'ils estiment qu'il y a consentement ou non dans la séquence et à quel moment est-ce qu'on peut considérer que c'est une agression sexuelle. Une élève, pour qui c'est très clair, se lance : « Ben c'est une agression sexuelle à partir du moment où elle a dit non, genre elle a dit qu'elle voulait pas l'embrasser ». Une autre n'en est pas si sûre : « Ben y'a eu un peu d'envie parce que...on dirait y'avait un tout petit peu d'envie mais beaucoup de repoussement ». Pour une autre élève, Bagdad est consentante pour le premier baiser, puisqu'elle approche sa tête aussi et qu'« elle a bien ouvert sa bouche ». Une autre réagit à cette dernière remarque : « C'est aussi pour qu'il arrête (...) en mode... « c'est bon t'as eu ce que tu veux maintenant »... ». Une autre prend la parole : « On peut le voir de deux points de vue différents : soit elle lui fait un bisou pour lui dire c'est bon tu peux partir maintenant, soit elle avait un tout petit peu d'envie mais elle le repoussait ». Une fille rétorque : « Elle a cédé à ce qu'il voulait, et après elle a refusé et il a commencé à être méchant ». Je rappelle que céder, ce n'est pas consentir. Ce premier baiser est déjà un baiser forcé et donc une agression sexuelle. Une élève dit qu'il lui fait du « chantage », une autre parle de « menace ». Et lorsque Clever plaque Bagdad contre le mur en lui disant de ne pas crier ? « Ça veut dire qu'il sait que c'est mal », répond une élève. La retranscription complète de cet échange se trouve en Annexe 12 (Retranscription 2). Nous faisons ensuite un point sur la définition juridique d'agression sexuelle.

Tout au long du film, le point de vue de Bagdad est donné à voir par l'utilisation de quatre procédés filmiques différents :

- Des gros plans sur le visage de Bagdad, qui mettent l'accent sur les émotions de l'héroïne, par exemple lorsqu'elle est arrêtée par les policiers, son regard dur et sa mâchoire serrée.
- Le camescope de Bagdad, porté à la main, qu'elle utilise pour filmer ses amis et sa famille. Le camescope devient le prolongement du regard de Bagdad, c'est une vision subjective, on voit ce qu'elle voit. (caméra-protagoniste)
- Les "interludes" dansées qui viennent à la fois refléter les émotions de Bagdad (sa colère, sa douleur) et créer une forme de distanciation pour les spectateur.ices. Ces scènes sont au nombre de trois dans le film et deux d'entre elles interviennent après un moment violent pour l'héroïne, soit après l'agression LGBTphobe sur le terrain de foot, soit après l'agression sexuelle de Bagdad.
- Les scènes de skate en *slow motion*, qui illustrent les sensations des skateur.euses sur leur planche : légèreté, temps en suspens, relaxation. On le ressent particulièrement lors de la dernière séquence : les filles entre elles, libres, qui skatent sans le regard des garçons, concentrées, dans une sorte d'unité, la sororité.

Ces procédés de mise-en-scène rentrent dans les critères du *female gaze* proposés par Iris Brey²³⁴. D'autre part, pour reconnaître facilement si un film produit du *female gaze*, elle dit qu'on peut faire un exercice tout simple : « *Female gaze* ou portrait de femme ? », c'est-à-dire, en regardant un film, se poser la question : « Est-ce que je suis en train d'observer l'héroïne ou est-ce que je vis et ressens ses émotions et sensations ? ».

3. Division genrée de l'espace public

a) Origines de la division genrée de l'espace public

Quelques auteur.ices et chercheur.euses se sont intéressé.es à l'étude des espaces urbains en lien avec les questions de genre. Dans un numéro de *Dynamiques régionales* intitulé « Espace public et inégalités de genre », Rébecca Cardelli, propose cette définition de l'espace public :

« Quand on évoque la notion d'espace public, on fait référence à l'espace **extérieur** au domicile, à un **espace commun** que tout individu devrait pouvoir occuper pour réaliser différentes

²³⁴ Iris BREY, *Le regard féminin : une révolution à l'écran*, 2020, Op. Cit.

activités, seul, seule ou à plusieurs et qui offre de nombreuses opportunités en termes de loisirs, d'activités culturelles, sportives, festives ou de consommation. L'espace public est donc supposé être **ouvert** et **accessible** à tous et toutes. En cela, il est essentiel dans le fonctionnement de nos **démocraties** dans la mesure où il permet les **interactions** sociales et encourage la **diversité** des relations entre individus. L'accès à l'espace public est en effet un enjeu central pour l'**égalité** et la **citoyenneté** car il conditionne l'accès aux droits (...) »²³⁵.

Si l'espace public est a priori commun à toutes et partagé avec toutes, on remarque qu'il est le terrain de nombreuses inégalités :

« Les contraintes plus ou moins nombreuses exercées dans l'espace public sur la mobilité de certaines personnes, leur assignation à certains lieux, leur légitimité – ou non – à y prendre place, participent en effet de cette altérisation, en naturalisant souvent leurs différences et en contribuant à les marginaliser. Ces contraintes sont par ailleurs accompagnées de rappels à l'ordre fréquents qui renvoient aux phénomènes de violence et de rejet comme le racisme, le classisme, le sexisme ou encore la violence hétéronormative (Hancock, 2014) »²³⁶.

L'espace public n'est pas neutre, il reproduit des violences systémiques qui tendent vers l'exclusion des minorités de genre et de sexualité et (im)pose une question de « légitimité » dans son accès. Il « apparaît, en France, en Belgique, comme en Suisse, sous des contours masculins où les femmes doivent constamment négocier leur légitimité, faire face à des interactions non désirées, des remarques, des injures, des intrusions, les agressions, autant d'actes qui humilient, blessent et rappellent sans cesse la dimension genrée de l'espace public (Lieber *et al.*, 2020) »²³⁷. Les inégalités de genre se retrouvent dans l'espace public et orientent les déplacements des individus. De la lecture genrée des rapports socio-spatiaux proposée par Corinne Luxembourg et Camille Noûs, ressort l'idée que l'espace public est « une production qui résulte de rapports de pouvoir, où interviennent différentes formes de négociation »²³⁸. Mais de ces négociations, arrangements ou accommodations, les minorités ressortent perdantes et la cohabitation dans l'espace est loin d'être effective : « Ces « arrangements mutuels » sont autant de négociations relevant de rapports sociaux asymétriques entre groupes/classes dominants et

²³⁵ Rébecca CARDELLI, « Introduction : espace public et inégalités de genre », *Dynamiques régionales*, 2021/3 (N° 12), p. 5-11. [En ligne] consulté le 19/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2021-3-page-5.htm>

²³⁶ *Ibid.*

²³⁷ *Ibid.*

²³⁸ Corinne LUXEMBOURG, Camille NOÛS, « Les espaces publics sont-ils neutres ? Lecture spatiale des rapports sociaux de genre, lecture genrée des rapports socio-spatiaux », *Dynamiques régionales*, 2021/3 (N° 12), p. 12-40. [En ligne] consulté le 22/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2021-3-page-12.htm>

groupes/classes dominés ». Les minorités doivent sans cesse négocier leur place. Évidemment, rien ne leur interdit, explicitement, d'exister dans l'espace public, leur exclusion est plus implicite. On peut parler de « murs invisibles » (Di Méo, 2011)²³⁹ qui affectent leur liberté de déplacements : « Ici, on dira que « rien n'est interdit aux femmes, qu'il n'y a pas de panneau », là on dira que « si elles veulent, elles n'ont qu'à se faire une place ». Pourtant, cette répartition existe et est héritée du même *continuum* de rapports sociosexués de domination qui pèse toujours sur les usages et les fonctions des espaces publics »²⁴⁰.

A travers l'analyse de leurs données qualitatives (*focus groups*), Arnaud Alessandrin et Johanna Dagorn notent l'importance de « souligner la diversité des expériences des femmes et la dimension intersectionnelle des discriminations vécues par celles-ci. Ce constat vient rappeler que les femmes ne constituent pas un groupe homogène et ne sont pas toutes égales face aux formes de violence et aux discriminations dans l'espace public »²⁴¹. Ils identifient trois groupes de femmes particulièrement sujettes à la survictimation : les femmes en surpoids, les femmes trans et les femmes victimes de racisme. Ils indiquent également que « Les personnes LGBT (lesbienne, gay, bisexuel ou transgenre) nourrissent à l'égard de la ville un ressentiment très proche de celui des femmes (hétérosexuelles et cisgenres) »²⁴².

La division genrée de l'espace public peut trouver son origine dans l'organisation traditionnelle des rôles genrés, qui pendant longtemps a assigné les femmes à la sphère privée et les hommes à la sphère publique. Cette organisation sociale est très ancienne. Déjà l'*agora* de la démocratie athénienne, pensée comme un « idéal » d'égalité, est « une vision tronquée du peuple, de ce *demos* antique, auquel n'appartiennent ni les esclaves considérés comme des biens, ni les femmes maintenues au statut d'éternelles mineures, ni les étrangers »²⁴³. Dans notre Histoire plus récente, si les femmes participent à l'effort de guerre pendant la Première Guerre mondiale,

²³⁹ Rébecca CARDELLI, « Les déplacements des femmes dans l'espace public : ressources et stratégies », *Dynamiques régionales*, 2021/3 (N° 12), p. 102-121. [En ligne] consulté le 21/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2021-3-page-102.htm>

²⁴⁰ Corinne LUXEMBOURG, Camille NOÛS, « Les espaces publics sont-ils neutres ? Lecture spatiale des rapports sociaux de genre, lecture genrée des rapports socio-spatiaux », *Dynamiques régionales*, 2021/3 (N° 12), p. 12-40. [En ligne] consulté le 22/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2021-3-page-12.htm>

²⁴¹ Arnaud ALESSANDRIN, Johanna DAGORN, « Femmes et déplacements : différents contextes, différentes expériences ? », *Dynamiques régionales*, 2021/3 (N° 12), p. 63-82. [En ligne] consulté le 22/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2021-3-page-63.htm>

²⁴² *Ibid.*

²⁴³ Corinne LUXEMBOURG, Camille NOÛS, *Op. Cit.*

elles se voient bien vite après renvoyées au foyer à la fin de la guerre. La fin des Trente Glorieuses marque une importance croissante de la société de consommation, qui s'adresse en premier lieu à la « ménagère de moins de 50 ans » et tente de garder les femmes à la maison en rendant les tâches ménagères plus attractives. Les hommes ont été un certain temps la source principale de revenus du foyer, mais un tournant opère lorsque les femmes commencent à travailler et, par conséquent, investissent la sphère publique. Pour autant, leur droit d'accès à l'espace public continue de se heurter à une vision traditionnaliste qui les marginalisent. En résistance à cet ordre des choses, imposé et naturalisé, les féministes luttent pour leurs droits :

« Les travaux de Brigitte Bastiat (2004), de Christine Delphy (2011) ou, plus récemment, de Bibia Pavard *et al.* (2020), rappellent qu'aux origines des mouvements tels que le Mouvement de Libération des Femmes (MLF) ou bien encore des théories féministes contemporaines, étaient non seulement des revendications de droits mais aussi des revendications de places. Les manifestations, les prises de parole, ou encore les nombreux slogans des mouvements féministes sont la preuve irréfutable d'une volonté d'accès et d'usage des espaces publics (politiques, médiatiques comme urbains) par les femmes »²⁴⁴.

Alessandrin et Dagorn évoque le travail de l'historienne Michèle Perrot, qui déjà en 1997 soulignait le paradoxe suivant : « alors que la ville n'est pas pensée pour être hospitalière à l'égard des femmes, alors que le retrait des femmes des espaces publics est notable, l'investissement de leur image dans ce même espace public est quant à lui spectaculaire (publicités, affiches, mannequins, etc.) » (Perrot, 1997)²⁴⁵. Les auteur.ices analysent que « Le « *male gaze* », (...) est donc aussi un « *urban male gaze* » »²⁴⁶.

Les mythes, contes et croyances entretiennent cette division genrée de l'espace public en inculquant aux femmes – et déjà aux petites filles – la peur du monde extérieur. Dans les contes, les personnages féminins sont bien souvent enfermés. Elles sont sans cesse mises en garde contre les dangers de l'extérieur et cela fini souvent mal pour celles qui osent sortir. Lors du parcours pédagogique, l'intervenante du Centre audiovisuel Simone de Beauvoir donne l'exemple du *Petit Chaperon rouge*. Elle analyse en classe une pub Uber qui représente une femme dans une voiture, vêtue d'une robe, d'une cape et d'un chaperon rouges, accompagnée du texte : « Uberassurée. Voyagez en sécurité, de jour comme de nuit », qui s'adresse

²⁴⁴ Arnaud ALESSANDRIN, Johanna DAGORN, *Op. Cit.*

²⁴⁵ *Ibid.*

²⁴⁶ *Ibid.*

directement aux femmes, en reprenant l'imagerie du conte et le discours selon lequel elles ne sont pas en sécurité toutes seules dehors la nuit (voir Annexe 9). Les princesses sont toujours à l'intérieur, les princes à l'extérieur. Les princesses enfermées doivent attendre leur chevalier sauveur. A l'inverse, les princes sont libres d'explorer le monde et de vivre de grandes aventures palpitantes. La morale est claire, il faut que les femmes restent à leur place, qui est à la maison ; et dans leur rôle de génitrice (« Et ils eurent beaucoup d'enfants » ...). Cette idée, matraquée dans tant d'histoires, influence encore aujourd'hui notre vision de l'espace public. Les discours issus de la culture du viol insistent particulièrement sur cette idée : on fait comprendre aux femmes qu'elles n'y sont pas les bienvenues, qu'elles y sont en danger, qu'elles doivent être au courant des « conséquences » de la présence de leur corps dans les lieux publics.

« Du point de vue de l'opinion publique, plusieurs éléments politiques et médiatiques ont fait se déplacer la question des violences sexistes et sexuelles du domaine privé au domaine public » rapportent Alessandrini et Dagorn²⁴⁷. Pour les auteur.ices, c'est notamment le contexte encadrant le mouvement #MeToo qui a fait prendre conscience de cette problématique. Les expériences s'enracinent dans des témoignages et éclairent aussi sur la haute fréquence des violences sexistes et sexuelles. En 2015, le rapport du Haut Conseil à l'Égalité Femmes-Hommes annonçait le chiffre suivant : 100 % des femmes auraient été victimes de violences sexistes ou sexuelles dans les espaces et les transports publics au cours de leur vie²⁴⁸. Les chiffres clefs 2022 du rapport « Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes » dévoilent que 78% des femmes de plus de 15 ans ont déjà vécu personnellement un acte sexiste ou ont été destinataires de propos sexistes, dont des blagues ou remarques sexistes (57%), des sifflements et gestes déplacés de la part d'un homme (42%), des remarques sur la tenue vestimentaire ou le physique (37%)²⁴⁹. Les femmes et jeunes femmes sont les plus touchées par le sexisme dans l'espace public : 70% des injures à caractère sexiste et 37% des faits ou menaces à caractère sexiste ont lieu dans un espace public ou ouvert au public²⁵⁰. Les femmes sont contraintes d'opter pour des stratégies d'évitement du sexisme : 51% des femmes de 18-24 ans n'osent pas s'habiller comme elles le souhaitent par crainte de regards ou commentaires ; 76% des femmes ont peur de rentrer

²⁴⁷ Arnaud ALESSANDRINI, Johanna DAGORN, *Op. Cit.*

²⁴⁸ Avis du HCEfh relatif au harcèlement sexiste et aux violences sexuelles dans les transports : pour un Plan national d'action, 16 avril 2015 [En ligne] consulté le 23/08/23, URL : <https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/violences-faites-aux-femmes/actualites/article/avis-du-hcefh-relatif-au>

²⁴⁹ Ministère chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes, de la diversité et de l'égalité des chances, « Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes », Chiffres-clés, Édition 2022, L'Essentiel, p.76

²⁵⁰ *Ibid.*, p.76-77

seules le soir chez elles ; 1 femme sur 3 déclare ne pas prendre les transports en commun seule, fait attention à ne pas parler trop fort, renonce à se rendre dans un lieu ou à rejoindre un groupe composé majoritairement d'hommes pour ne pas avoir à subir des comportements sexistes²⁵¹.

Alessandrin et Dagorn constatent que « les personnes LGBT subissent, en moyenne, des brimades, menaces, coups et injures LGBTphobes pour 83 % d'entre elles »²⁵². L'état des lieux des LGBTphobies réalisé en 2019 par l'Ifop pour la Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais rapporte que le climat homophobe dans l'espace public contraint un grand nombre de personnes LGBT à appliquer des stratégies de dissimulation dans l'espace public²⁵³. Les deux tiers des LGBT ont déjà évité de tenir la main (62%) ou d'embrasser (63%) un partenaire de même genre en public²⁵⁴. L'intériorisation du risque d'agression homophobe contraint 37% de personnes LGBT à adapter leurs déplacements dans l'espace public en évitant par exemple de se rendre dans certaines zones/rues, de rentrer seuls à leur domicile (33%) ou d'adopter une tenue vestimentaire susceptible de révéler leur orientation sexuelle (28%)²⁵⁵. Par ailleurs, le besoin d'échapper à un entourage trop homophobe a déjà amené plus d'un.e homosexuel.le sur dix (12%) à changer de ville²⁵⁶. Les personnes trans sont particulièrement exposées aux violences dans l'espace public. Selon l'enquête « transphobie » menée en 2014, 60% des personnes trans déclarent avoir été discriminées dans l'espace public au cours des 12 derniers mois et « les femmes trans semblent également plus soumises aux violences physiques que les hommes trans. Ici le sexisme, l'homophobie et la transphobie se conjuguent »²⁵⁷.

Force est de constater que la grande majorité des violences sont commises par des hommes (cis). 94% des violences sexuelles sont commises par des hommes sur des femmes²⁵⁸. En ce qui concerne les agressions LGBTphobes, l'agresseur est un homme dans 78% des cas, le plus souvent de moins de 30 ans (75%) et qui agit davantage en groupe (61%)²⁵⁹.

²⁵¹ *Ibid.*, p.77

²⁵² Arnaud ALESSANDRIN, Johanna DAGORN, *Op. Cit.*

²⁵³ Ifop, en partenariat avec la Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais, « OBSERVATOIRE DES LGBTPHOBIES : ÉTAT DES LIEUX 2019 », publié le 13/05/2019 [En ligne] consulté le 23/08/23, URL : <https://www.ifop.com/publication/observatoire-des-lgbtphobies-etat-des-lieux-2019/>

²⁵⁴ *Ibid.*

²⁵⁵ *Ibid.*

²⁵⁶ *Ibid.*

²⁵⁷ Johanna DAGORN, « Pourquoi les personnes LGBT évitent les espaces publics et ce que nous proposons pour que cela cesse », *Huffington Post*, 17/05/2017 [En ligne] consulté le 24/08/23, URL : https://www.huffingtonpost.fr/life/article/pourquoi-les-personnes-lgbt-evitent-les-espaces-publics-et-ce-que-nous-proposons-pour-que-cela-cesse_100702.html

²⁵⁸ Ministère chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes..., *Op. Cit.*, p.80

²⁵⁹ Ifop / Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais, *Op. Cit.*

b) L'insécurité des femmes et/ou LGBTQIA+ dans l'espace public : l'exemple du skatepark

En conséquence du traitement qui leur est réservé dans l'espace public, les minorités de genre et de sexualité développent un sentiment d'insécurité, plus ou moins marqué. La légitimité de leur présence est souvent remise en question, symboliquement et/ou physiquement, écrit Rébecca Cardelli²⁶⁰. Iels en viennent parfois à intégrer l'idée qu'iels n'y ont pas leur place : « Les femmes ont par ailleurs intériorisé l'idée, en raison des rappels à l'ordre sexué dont elles font l'objet, qu'elles ne sont pas autorisées à se mouvoir librement dans l'espace public contrairement aux hommes (Lieber *et al.*, 2020) »²⁶¹. Les femmes (et autres minorités de genre et de sexualité) ne renoncent pas pour autant à leur présence dans les lieux publics, « Et le sentiment de peur qui peut être partagé par un grand nombre d'entre elles n'entrave pas dans toutes les circonstances leur mobilité, même si elles doivent composer avec ce sentiment »²⁶².

Le skatepark est un exemple d'espace monopolisé par les garçons (cis, hétéros) de manière plus ou moins implicite/explicite, qui nous intéresse ici à l'égard du film *Je m'appelle Bagdad*, présenté et débattu dans le parcours pédagogique. L'exclusion des minorités de genre est obtenue par différents moyens de pression et d'intimidation comme des regards insistants et/ou le harcèlement sexuel, pour exprimer le fait qu'iels ne sont pas les bienvenu.es, ce qui les empêchent de pratiquer sereinement ce sport. Ces comportements vont parfois jusqu'à l'agression. Dans tous les cas, cela décourage les minorités d'occuper l'espace. Ce que rapportent des usager.ères sur Instagram (par exemple l'artiste Oh Mu, les collectifs CIB Paris et Roller coven...), c'est que les garçons cis hétéros estiment qu'ils sont les occupants légitimes du skatepark parce que les filles seraient moins douées, un jugement bien hypocrite étant donné qu'iels ne peuvent pas s'entraîner autant qu'eux, justement parce qu'ils les excluent par leur comportement. Oh Mu, artiste non binaire qui skate en autodidacte, se filme pour Instagram en train de s'entraîner au skatepark. Dans sa vidéo iel capte les interjections de garçons, hors champ, qui l'insultent et lui disent de quitter le skatepark, qu'iel est nul et qu'iel devrait abandonner le skate. Le Roller Coven rapporte que des membres du collectif ont été attaqué.es par des garçons, qui leur ont lancé des ballons de foot dans les patins et dans la tête alors qu'iels étaient en train de patiner. Certain.es témoignent qu'iels préfèrent venir au skatepark très tôt le

²⁶⁰ Rébecca CARDELLI, « Les déplacements des femmes dans l'espace public : ressources et stratégies », *Dynamiques régionales*, 2021/3 (N° 12), p. 102-121. [En ligne] consulté le 21/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2021-3-page-102.htm>

²⁶¹ *Ibid.*

²⁶² *Ibid.*

matin quand il n'y a personne plutôt que de devoir affronter les regards, le harcèlement et les agressions potentielles.

Dans *Je m'appelle Bagdad*, Bagdad fait souvent face à la drague et aux remarques lourdes et insistantes de Clever, un garçon qui fait partie de la bande exclusivement masculine avec qui elle skate (et qui finira par l'agresser plus tard dans le film). Lorsqu'elle rencontre enfin une bande de filles dans une ville voisine, elles partagent leur expérience du sexisme dans le skatepark : « On est déjà venus, mais on n'a jamais vu d'autres filles » lance Bagdad. – « On n'est pas beaucoup aujourd'hui, mais on est une trentaine parfois ». Bagdad et son amie n'en reviennent pas. Quand les skateuses viennent voir Bagdad et son amie chez elles, à Freguesia, elles leur expliquent que le terrain sur lequel elles font du skate est abandonné, à cause du sol, pleins de trous. Au moins, elles s'y sentent tranquilles : « c'est notre jardin ». Leur capacité à skater est remise en question du fait qu'elles soient des filles, par les autres skateurs mais aussi par des inconnus dans la rue. L'une d'elles évoque, en rigolant, le fait que les garçons ne font même pas attention à ces comportements qui les mettent mal à l'aise et ne voient pas le problème : « Parce qu'on fait du skate ensemble, on est une famille, on est unis. Ils pensent qu'il n'y a pas de sexisme ». L'accent est mis sur la force de la sororité, sous un angle même ésotérique : « Vous devriez plus souvent faire du skate avec des filles. C'est pour ça qu'on est là. Plus il y a de filles, mieux c'est. On est tellement proches, on a la même énergie. Parfois on a même nos règles ensemble ! – C'est vrai ! – C'est de la sorcellerie ! ». Bagdad s'écrie : « oh je veux avoir mes règles avec vous. Avec nos règles on pourra faire un rituel lunaire ».

A la suite du témoignage de Bagdad, qui leur raconte que Clever l'a agressée sexuellement lors d'une fête, elles finissent par adresser le problème aux garçons : « Quand on vient au skatepark, vous vous moquez de nous, comme si on était des moins que rien », « on est observées. Vous ne le voyez pas ? », « C'est vrai, je n'osais pas venir ici avant d'avoir rencontré Bagdad. Je me sentais mal à l'aise ici ». Elles dénoncent les agresseurs mais aussi leurs amis, complices par leur silence, qui contribuent tout autant à créer un environnement hostile pour les filles : « Non, tout le monde ! Pourquoi vous traînez avec un agresseur ? » – « Je ne savais pas qu'il serait capable de faire ça » – « C'est à l'image de ce qu'il fait tous les jours et vous l'acceptez, en rigolant comme si c'était une blague. On est fatiguées et on n'acceptera plus ça ».

La question de la discrimination genrée dans l'espace public est aussi abordée dans une autre scène du film, dans laquelle Bagdad avec des ami.es proches de sa mère, une femme trans et un homme gay, se font agresser par des hommes alors qu'ils sont sur un terrain de foot.

L'agression, ici LGBTphobe, est suivie d'une mise-en-scène chorégraphiée dans laquelle nos héroïnes mettent à terre leurs agresseurs de manière burlesque dans un faux combat au ralenti. Cette scène décalée, qui semble être une issue positive de l'agression imaginée par Bagdad, marque une façon de se venger joyeusement de la violence subie, une forme de réappropriation de l'espace par l'imagination, alors que la réalité est bien moins clémente...

Dans une des premières séances, je montre la séquence d'introduction du film *Bande de filles* de Céline Sciamma. L'entrée des jeunes sportives à la cité est marquée par leur silence, alors qu'elles discutaient et riaient bruyamment juste avant, célébrant leur victoire à un match de football américain. Ce silence, qui intervient à la seconde où elles croisent des garçons de leur cité, marque un passage symbolique, une règle implicite mais pesante, qui indique qu'à partir de cet endroit précis, les hommes dominant l'espace et qu'elles doivent s'écraser.

Là où les minorités de genre et de sexualité multiplient les stratégies d'évitement, on observe à l'inverse une forte présence statique masculine, souvent en groupe, qui marque une forte appropriation de l'espace public²⁶³. J'interroge les élèves sur d'éventuelles stratégies de déplacement et d'évitement dans l'espace public. Je commence par demander aux garçons ce qu'ils font lorsqu'ils doivent se déplacer d'un point A à un point B : « Bah on marche ». Je pose la même question aux filles, pour qui c'est beaucoup moins évident : « Ça dépend des endroits », « La nuit c'est plus inquiétant, on marche plus vite, on a l'impression d'être suivies, après on est peut-être parano... », « Pour aller à la boulangerie à côté ça va, mais pour aller au pont de Bondy ou autre part, prendre le bus... », « Quand il y a beaucoup de monde dans la rue encore ça va, mais quand y'a personne c'est plus inquiétant ». Un garçon, à la fois confus et moqueur, s'exclame : « Mais vous avez peur de quoi ?! ». Une fille lui répond : « Qu'une personne sorte de nulle part, d'être suivie par un/des hommes, par quelqu'un d'alcoolisé... ». Les filles évoquent de nombreuses stratégies d'évitement : « on fait semblant d'appeler quelqu'un au téléphone », « marcher dans une rue où il y a du monde, comme ça au cas où on se fait emmerder, il y a quelqu'un pour nous aider », « entrer dans un magasin pour se protéger », « sortir avec homme / accompagnée », « regarder son téléphone », « mettre sa capuche ». Les garçons sont étonnés de leurs réponses, certains semblent choqués, d'autres amusés. Un garçon lance : « les filles peuvent sortir avec un truc pour se protéger » – « Comme quoi ? », je lui demande. Il bredouille « Un couteau », « une bombe lacrymo ? ». Les filles

²⁶³ Pascal BESSON, Émilie CHOMIENNE, Alina GARKOUCHA *et al.*, « L'espace public, au-delà du fantôme de la mixité », *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 2018/1 (N° 67), p. 14-16. [En ligne] consulté le 24/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-developpement-social-urbain-2018-1-page-14.htm>

rigolent ou s'énervent face à cette réponse. Yassine imite un homme qui crierait pour faire peur à une femme dans la rue, riant des situations que décrivent les filles. La professeure documentaliste lui dit qu'il n'y a pas besoin de ça, le simple fait de sentir une présence derrière, le moindre bruit, peut faire peur.

Je leur lis quelques chiffres du rapport du HCE (2023)²⁶⁴ et leur demande si cela les surprends. Denise : « non, c'est évident, il y a des personnes qui le vivent, on en est conscients ». Est-ce que les garçons ont conscience de cette crainte des femmes lorsqu'elles se déplacent dans l'espace public ? « Humhum... », « Pas trop », « si, si, on est au courant... ». Je sens une sorte de gêne dans leurs réponses, certains ont l'air sur la défensive, mais d'autres plus dans l'écoute. Nous écoutons des extraits du podcast *Traverser les forêts* (Judith Bordas, Annabelle Brouard, France Culture, 2018), dans lesquelles des femmes témoignent de leurs stratégies d'évitement : clefs entre chaque doigt pour faire un poing américain, fumer pour avoir l'air indisponible, marcher voûtée ou se cacher derrière ses cheveux pour ne pas être trop visible... des techniques qui n'ont objectivement pas d'efficacité réelle, comme le soulignent les élèves, si ce n'est qu'elles peuvent rassurer dans une moindre mesure. Sur la question de croiser le regard des hommes dans la rue, les filles sont divisées :

Kenza : Moi je baisse pas la tête, je regarde dans les yeux, si tu baisses la tête ils vont dire « ah ouais elle est faible » ...

Denise : Faut pas mettre ses cheveux en mode on voit pas ton visage, parce que sinon j'ai l'impression que les garçons, ils auront justement envie de voir ton visage et ça leur donne plus envie de venir t'accoster.

Nadia : C'est mieux de ne pas les regarder justement pour pas faire comprendre qu'on les a vus, qu'on les a remarqués, mais qu'on est dans notre bulle et qu'on est quelque part.

Les garçons n'ont pas tous conscience de cette réalité que vivent les filles autour d'eux. Les jeunes filles sont très tôt touchées par le harcèlement de rue. Pour notre podcast, nous recueillons plusieurs témoignages des élèves des expériences de violences dans l'espace public (voir Annexe 5). Denise raconte avoir eu vraiment peur une fois lorsqu'elle a été fixée par un homme dans le bus, que celui-ci est descendu en même temps qu'elle et l'a suivie. Elle a trouvé sur son chemin un garçon, pas un ami mais un élève de son collège, auprès duquel elle s'est

²⁶⁴ 9 femmes sur 10 affirment « anticiper » les actes et propos sexistes et donc adopter des « conduites d'évitement », 55% d'entre elles renoncent ainsi à sortir et faire des activités seules et 52% à s'habiller comme elles le souhaitent, 8 femmes sur 10 ont peur de rentrer seules chez elles le soir, 40% veillent à ne pas parler trop fort ou censurent leurs propos par crainte de la réaction d'un homme.

réfugiée, lui expliquant discrètement la situation, en faisant comme si elle avait rendez-vous avec lui, afin que l'homme parte. Siam, dont l'histoire a profondément choqué la classe, a été témoin du kidnapping d'une jeune fille, embarquée par des hommes dans une voiture. Elle a été chercher de l'aide auprès de son père, mais le temps de revenir, la voiture n'était plus là. Elle dit avoir peur pour elle, qu'elle n'a jamais su ce qui était arrivé et qu'elle se demande si elle a été tuée. Les témoignages des filles laissent apparaître diverses émotions, entre la peur et la lassitude de devoir affronter ces situations, mais aussi la colère, la révolte, l'envie que cela cesse. Il semble important de noter que d'autres filles de la classe estiment au contraire n'avoir rien vécu de tout cela, et pour qui c'était plus difficile de proposer des témoignages pour le podcast. Deux garçons prennent la parole aussi. L'un d'eux raconte une situation de sexisme dans la rue qu'il a vu quand il était plus petit et qui l'a marqué, l'autre raconte comment une fille de son entourage a subi de la pression par d'autres garçons pour se droguer.

L'intervenante du Centre audiovisuel Simone de Beauvoir, qui dédie sa séance à la question de la division genrée de l'espace public, s'attarde sur la perception des femmes, la nuit : « Quelle est la première image mentale qui vous vient à l'esprit quand je vous dis "une femme seule la nuit" ? ». La première réaction, celle d'un garçon, est « ben une femme dans le noir ». Une fille ne tarde pas à apposer l'image de la prostituée : « Ben une femme qui sort la nuit... la plupart des femmes qui sortent seules la nuit c'est forcément des prostituées... ». Des élèves s'exclament : « Mais non ! ». Un garçon lui rétorque : « Non, c'est stéréotypé ça ». La classe est divisée entre deux camps, ceux qui sont d'accord avec cette image et le discours qui va avec, les autres qui estiment qu'il y a de nombreuses raisons pour lesquelles une femme peut être dehors la nuit, comme pour aller voir des amies, ou rentrer chez elle après un dîner au restaurant, ou sortir tard du travail... L'intervenante leur répond : « il n'y a pas de jugement à avoir. L'image de la prostituée qui vient en premier, c'est pour beaucoup de gens. C'est même dans la langue, dans la morale : la mère qui dit « ne traîne pas en cours de route ». (...) Qu'est-ce que c'est qu'une traînée ? Ou une femme de « mauvaise vie » ? ça vient de là. Est-ce qu'on dirait un traîné ? ». Elle souligne le cliché entourant l'idée d'une femme seule la nuit, pas que le fait d'être prostituée soit un problème, mais qu'il s'agit en fait d'une construction sociale qui appose des mœurs sur la vie des femmes.

Ce qui ressort de toutes ces discussions avec les élèves, c'est que les filles ont déjà intégré comme naturel le fait qu'il serait dangereux pour elles d'être dehors, d'autant plus la nuit. Certaines disent déjà renoncer à sortir par crainte de se faire suivre, harceler ou agresser, que

ce soit de leur propre décision ou une injonction venant de leurs parents. Quelques-unes d'entre elles pensent que cette division genrée de l'espace public, qui les en exclues, est normale, et même celles qui estiment que cette situation est inacceptable ne voient pas d'issue positive au problème : « Ce n'est pas juste, mais c'est comme ça ».

c) Les minorités contre-attaquent : (ré)investir les espaces publics, initiatives militantes

Quelles réponses, quelles solutions sont mises en œuvre par les pouvoirs publics pour lutter contre ces violences ? Une réponse proposée pour combattre et sanctionner le sexisme dans l'espace public est la création de l'outrage sexiste, qui fait son entrée dans le code pénal en 2018 : « l'outrage sexiste consiste à imposer à une personne un propos ou un comportement à connotation sexuelle ou sexiste, qui lui porte préjudice. L'acte doit porter atteinte à la dignité de la victime, en raison de son caractère dégradant ou humiliant, ou l'exposer à une situation intimidante, hostile ou offensante. Par exemple, faire des commentaires à connotation sexuelle sur une femme qui passe dans la rue, la poursuivre, ou lui faire des propositions sexuelles »²⁶⁵. Cette infraction est passible d'une amende allant jusqu'à 750€. L'outrage sexiste « aggravé »²⁶⁶ devient un délit en avril 2023 et est désormais puni de 3750€ d'amende maximum. Mais il semble difficile pour lutter contre le harcèlement de rue de cette manière, parce que cela nécessiterait d'avoir des preuves, difficiles à obtenir quand la situation se présente. D'autant plus que les personnes ont peu confiance en la prise en charge de leur plainte par les forces de l'ordre. C'est ce que souligne Nadia, une élève du parcours : « C'est pas parce qu'on se fait interpellé dans la rue qu'on va porter plainte », « y'a pas de traces ». Lorsque l'intervenante du Centre audiovisuel Simone de Beauvoir donne des chiffres de l'INSEE sur les violences – en expliquant qu'il s'agit d'un organisme qui fait des grandes enquêtes qui réunissent toutes les plaintes, les mains courantes, du déclaratif, auprès des différents services sur toute la France – des élèves réagissent :

Maroua : Oui mais ça c'est ceux déclarés. Parce que (...) la plupart des agressions, quand les gens ils se font agressés, ben ils déclarent pas. A part si c'est...la plupart ils déclarent pas à part si y'en a deux ou trois...

²⁶⁵ Arnaud ALESSANDRIN, Johanna DAGORN, *Op. Cit.*

²⁶⁶ Lorsqu'il est commis sur un mineur de moins de 15 ans, par une personne qui abuse de son autorité, par plusieurs personnes, dans les transports collectifs ou en raison de l'orientation sexuelle de la victime.

Kenza : Ben oui parce que la police, elle sert à rien !

Seules 3700 infractions d'outrages sexistes ont été prononcées sur la période 2020-2021, alors que l'enquête Virage (2017) rapporte qu'1 million de femmes subissent chaque année le harcèlement de rue²⁶⁷.

En 2015, on pouvait lire sur le site du Ministère de l'intérieur une « Fiche conseil aux femmes » :

« En raison de leur sexe et de leur morphologie, les femmes sont parfois les victimes d'infractions particulières. Lorsque vous êtes chez vous, assurez-vous que toutes les issues sont fermées. Ne laissez apparaître sur votre boîte aux lettres votre condition de femme seule. Lorsque vous sortez, évitez les lieux déserts, les voies mal éclairées où un éventuel agresseur peut se dissimuler. Dans la rue, si vous êtes isolée, marchez toujours d'un pas énergique et assuré. »

L'intervenante, qui leur fait la lecture de ce texte, demande aux élèves ce qu'ils en pensent. Certain.es en saisissent l'absurdité, comme Jules : « Ils leur demande de changer leur attitude...comme si c'était leur faute » et une autre élève : « Ils leur demande de s'inventer une vie et dire qu'elles sont mariées ». Une autre estime qu'il est normal de tenir ce genre de discours : « Mais il a raison comme ça il protège les femmes (...) parce qu'on sait tous que c'est les femmes qui sont le plus agressées ou quoi ». On peut déplorer le fait que le Ministère s'adresse ici aux femmes plutôt qu'aux hommes, qui commettent ces agressions. A l'inverse, l'association Stop Harcèlement de rue s'adresse directement aux témoins, allié.es et agresseurs en proposant des ressources et conseils pour agir contre le harcèlement de rue. Cette dernière donne les 6 conseils suivants : Renseignez-vous sur ce phénomène, Commencez par écouter les concerné.es, Questionnez votre propre comportement, Ne cautionnez pas et agissez, Sensibilisez, Participez²⁶⁸. Une autre de leurs rubriques vise à sensibiliser les (potentiels) harceleurs : « Comment savoir si j'harcèle ».

²⁶⁷ Juliette GEAY, « À partir du 1er avril, l'outrage sexiste "aggravé" devient un délit : qu'est-ce que ça change ? », *Violences faites aux femmes*, France Inter, Radio France, 1 avril 2023 [En ligne] consulté le 25/08/23, URL : <https://www.radiofrance.fr/franceinter/a-partir-du-1er-avril-l-outrage-sexiste-aggrave-devient-un-delit-qu-est-ce-que-ca-change-9930078>

²⁶⁸ <http://www.stopharcèlementderue.org/harcèlement/>

Pour Luxembourg et Noûs, afin de proposer des meilleures solutions pour rendre l'espace public viable pour tous.tes, il faudrait que les politiques, ou la police, cessent de se satisfaire d'une assignation du féminin à la vulnérabilité, dont le sous-texte est la reconnaissance de la puissance comme norme du masculin : « Si la vulnérabilité n'est pas une difficulté en elle-même, elle le devient dès lors que son attribution se double d'un rapport social de domination et qu'elle ne figure pas au nombre des attributs des dominants. C'est-à-dire que la conception de la vulnérabilité dans le rapport de domination se double d'un déploiement de dispositifs de mises en garde (du type « ne sors pas la nuit ») et finalement de réification des femmes en une catégorie close, permettant alors de maintenir ce rapport social asymétrique et hiérarchisé »²⁶⁹.

Tandis que les campagnes contre le harcèlement de rue, stigmatisantes et inefficaces continuent de s'adresser aux victimes/survivant.es plutôt qu'aux agresseur.es, que la police mal formée refuse les plaintes (alors que c'est illégal) et que la « justice » n'est pas du côté des victimes/survivant.es (#doublepeine²⁷⁰), les minorités s'organisent elles-mêmes pour essayer de s'imposer dans l'espace public. « À partir de cette vulnérabilité essentialisante qui voudrait que les femmes soient « par nature » vulnérables et les hommes forts, il est fréquent de parler de « réappropriation » de l'espace public par les femmes »²⁷¹, mais pour Corinne Luxembourg et Camille Noûs, ce terme pose plusieurs questions :

« Il sous-entend d'une part qu'il y aurait eu une appropriation antérieure et qu'elle aurait été perdue. D'autre part, il induit l'idée d'une quasi-absence des femmes de l'espace public, ce qui, n'étant pas le cas, alimente de rapides dénégations des inégalités réelles. Ensuite, il englobe les femmes comme un groupe homogène qui ne serait pas traversé d'autres discriminations. Enfin, il est employé dans un contexte géographique principalement, celui des quartiers populaires dont la lecture ethnoraciale est implicite (Kirszbaum, 2015) »²⁷².

Le contexte nocturne est un élément aggravant la peur chez les minorités : « La nuit est un espace plus marqué par les cloisonnements invisibles portés par le sentiment d'être en insécurité lorsqu'on est une femme, et de la peur qui, en elle seule, est une violence. En effet, il ne s'agit

²⁶⁹ Corinne LUXEMBOURG, Camille NOÛS, *Op. Cit.*

²⁷⁰ Anna Toumazoff, militante féministe, lance l'hashtag en octobre 2021, pour centraliser les témoignages de victimes/survivant.es dont la prise en charge de leur plainte par les forces de l'ordre a été traumatisante. Elle dénonce la violence supplémentaire que représente le mauvais accueil des personnes venant signaler des violences sexistes et sexuelles dans les commissariats et gendarmeries : crainte de n'être pas cru.e, manque d'empathie, remarques désobligeantes.

²⁷¹ Corinne LUXEMBOURG, Camille NOÛS, *Op. Cit.*

²⁷² *Ibid.*

pas ici de juger de la justification ou non de la peur, mais de noter qu'elle participe du même *continuum* de domination, ou dit autrement du même mode de gouvernement. L'accès à l'espace public nocturne est alors plus fréquemment une transgression du contrôle social »²⁷³. Depuis quelques années, des « Marches de nuit féministes » sont organisées la nuit du 7 mars, la veille de la journée internationale de lutte pour les droits des femmes et minorités de genre : « Reprenons la rue, ensemble allons marcher pour nous et contre ceux qui continuent à nous agresser, violer, tuer. Contre ceux qui veulent nous voler le droit à l'égalité, l'indépendance et l'autodétermination » (...) « Parce que, face à ces violences, nous avons besoin de prendre conscience de notre force collective »²⁷⁴. Dans le podcast *Traverser les forêts* (*op. cit.*), dont des extraits ont été présentés aux élèves, une femme qui a participé à une marche de nuit féministe parle de son rapport à la nuit. Elle commence par décrire cette expérience comme « extrêmement galvanisante » et explique qu'elle a réalisé que cette peur de l'extérieur n'a rien de logique puisque la plupart des agressions sexuelles se passent dans le foyer et pas dans la rue :

« S'il est plus probable que je sois victime de violence, qu'on me frappe, qu'on me viole, qu'on m'agresse, à l'intérieur de chez moi par une personne que je connais... Pourquoi c'est de l'extérieur et de gens que je ne connais pas dont j'ai le plus peur ? (...) Ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas de violences à l'extérieur, évidemment, mais qu'en termes de probabilité, puisque c'est sur cette probabilité qu'on crée de la peur chez les petites filles, on leur dit "tu vas risquer de..." et ben en fait, le risque il est plus grand à l'intérieur qu'à l'extérieur. Ça a vraiment changé tout pour moi et là je me rendais compte que cette peur-là elle est construite et que c'est un moyen de m'exclure de l'espace public »²⁷⁵.

Il faut démonter l'idée reçue que les agressions sexuelles et les viols ont lieu dans une ruelle sombre, la nuit et sont commises par un inconnu, cette conception est très loin de la réalité, le viol étant surtout un crime de proximité [HCEfh, CVS].

L'une des actions de plus en plus visible dans les rues, de jour comme de nuit, toute l'année, ce sont les collages féministes²⁷⁶. Les colleuses opèrent la nuit, en petits groupes. Le concept est

²⁷³ *Ibid.*

²⁷⁴ Coordination Féministe d'Île-de-France, « Paris - Marche de nuit féministe », *L'Anticapitaliste*, 7 mars 2022 [En ligne] consulté le 23/08/23, URL : <https://lanticapitaliste.org/evenement/paris-marche-de-nuit-feministe>

²⁷⁵ Judith BORDAS, Annabelle BROUARD, *Traverser les forêts*, France Culture, mise en ligne le 11 novembre 2018, 58min

²⁷⁶ A noter que le mouvement des colleuses a été lancé à Marseille par Marguerite Stern, ex Fémen transphobe. Le format a été réapproprié par d'autres luttes (LGBTQIA+, antiracistes). Stern est aussi l'initiatrice

très simple : des lettres écrites en noir sur des feuilles A4, collées les unes à la suite des autres sur les murs des rues, pour former des messages, slogans pour les survivant.es de violences sexistes et sexuelles et des hommages pour les victimes de féminicides : « On te crois », « mon corps, ma vie, mes choix », « la rue est à nous », « état fasciste, police complice », « le violeur c'est l'homme et l'artiste », « la honte change de camp », « ras le viol », « touche pas à mon IVG ». Ces collages créent une présence visuelle rassurante dans la rue, un signe de soutien et de sororité. Ils sont aussi un moyen de sensibiliser d'autres passant.es.

Une possibilité utilisée par les minorités, afin de trouver la quiétude dans l'espace public, est la création d'espaces en mixité choisie ou de *safe spaces*. Ce sont par exemple des cortèges dédiés dans les manifestations (entre personnes trans ou racisé.es, etc), des événements réservés aux femmes/personnes LGBTQIA+, des soirées dans des bars privatisés pour l'occasion, ou encore un festival ouvert uniquement aux femmes et/ou lesbiennes (cf le Festival International du film lesbien et féministe de Paris). Généralement, ce sont particulièrement les hommes cisgenres hétérosexuels qui sont exclus de ces espaces, tout simplement parce qu'ils sont les principaux agresseurs. La mixité choisie est d'ailleurs souvent mal perçue par ces derniers qui reprochent aux militant.es une forme de « communautarisme », un terme qui en France est employé de manière péjorative par la droite et l'extrême droite. On peut s'amuser du paradoxe de cette réaction, provenant d'hommes blancs hétéros principalement, qui pratiquent la mixité choisie toute l'année en discriminant et excluant les minorités de genre et de sexualités, les personnes racisées, etc. La solution de la mixité choisie permet aux minorités d'avoir du répit, de pouvoir baisser leur garde et d'être plus libres dans un espace qu'ils savent plus sécuritaire.

On a pu voir apparaître ces dernières années de nombreuses propositions de cours d'autodéfense pour les femmes et/ou personnes LGBT+, s'inscrivant dans une démarche d'*empowerment* (empouvoirement) : « En opposition aux stratégies de contournement employées par les femmes pour éviter la violence masculine, des mouvements féministes ont créé des moyens d'autodéfense qui ont pour objectif non seulement d'apprendre à répondre physiquement à une agression, mais aussi de lutter contre la peur intériorisée de celle-ci. Cet apprentissage est une manière de « renverser le rapport de vulnérabilité » en offrant des « scripts sexuels alternatifs »

du mouvement transphobe « Femelliste » avec Dora Moutot, qui affirme qu'être une femme est une réalité biologique.

(Millepied, 2018) contrevenant aux attendus du genre féminin »²⁷⁷. Charlotte Buisson et Jeanne Wetzels argumentent que « Cette réaction n'est pas celle qui est inculquée aux femmes car, dans un souci de protection, et dès leur plus jeune âge, ces dernières sont constamment mises en garde, dissuadées d'évoluer dans l'espace public et de vivre leur sexualité librement »²⁷⁸.

Dans le milieu du skate, la stratégie adoptée par les minorités est de faire front uni pour trouver la force d'occuper l'espace. Dans *Je m'appelle Bagdad*, les filles sont soudées, elles luttent ensemble contre le machisme. Les personnages féminins souvent mises en compétition au cinéma. Ici, à l'inverse, c'est leur sororité qui est soulignée et qui est importante dans le récit. Leurs liens profonds leur permettent de se libérer du poids des discriminations sexistes. Il y a aussi un aspect ésotérique qui est évoqué (sorcellerie et rituels lunaires...). Le fait d'être ensemble, en nombre, leur donne le courage d'investir l'espace. Sur les réseaux, on voit se former des collectifs inclusifs, notamment autour du *revival* du patin à roulette, bien décidés à pratiquer leur sport là où iels le veulent. Le Roller coven est un collectif de roller skate (patin à roulettes) qui regroupe des minorités, femmes et/ou personnes LGBTQIA+, racisé.es, pour organiser des sessions collectives en skatepark ou en pleine rue, pour tous les niveaux de pratique : « Bambi balades » pour les débutant.es, *summer camp*, et autres *meet ups* dont les informations circulent via Instagram et Discord. Les membres se retrouvent à Paris et dans d'autres villes en Ile-de-France. Le collectif reprend un nom et une imagerie liée à la sorcellerie, qui s'ancre dans un renouveau féministe qui réemploie la figure de la sorcière comme symbole d'*empowerment* : « un *coven* de sorcière, c'est un groupe de sorcières qui se rassemblent et qui font des rituels ensemble et leur pouvoir est censé être amplifié par cette collaboration. J'ai l'impression qu'en faisant du roller c'est un peu la même chose », explique Inès Astito, fondatrice du collectif, « En tant que minorité de genre, on est sans cesse harcelé.e dans la rue, voire même agressé.e. Le but de ce *coven*, comme on l'appelle, c'est de créer un « *safe space* » pour qu'on puisse rouler ensemble, s'amuser, apprendre »²⁷⁹. C'est un espace d'échange et d'entraide sur la pratique (apprentissage de techniques) mais aussi pour l'accès à cette pratique, raconte Eliah, membre du Roller Coven : « il y a toujours quelqu'un pour venir rouler avec soi

²⁷⁷ Charlotte BUISSON, Jeanne WETZELS, « Chapitre IV. Luttés et ré-actions », dans : Charlotte Buisson éd., *Les Violences sexistes et sexuelles*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2022, p. 66-85. [En ligne] consulté le 25/08/23, URL : <https://www.cairn.info/les-violences-sexistes-et-sexuelles--9782715409705-page-66.htm>

²⁷⁸ *Ibid.*

²⁷⁹ Reportage « se réapproprié l'espace public grâce au roller », image et montage Manon Selli, 20 novembre 2021, disponible sur le compte Instagram @roller.coven

(...) et donc c'est beaucoup plus facile de se réappropriier l'espace quand on est en communauté »²⁸⁰. Maud explique combien cette pratique est émancipatrice pour elle : « Je me suis réinvesti des endroits où je passais très, très rapidement (...) en rasant les murs presque, parce que tu ne te sens pas très en sécurité »²⁸¹. Elle se sent plus puissante sur ses rollers : « Je suis consciente que j'ai des muscles. (...) j'ai ma place dans ces endroits là puisque je me suis fait une place »²⁸². En mars 2022, l'association Patin collectif est créée pour regrouper le Roller Coven et CIB Paris (une autre communauté de roller inclusive) « pour pouvoir être mieux représenté.es et plus légitimes auprès des pouvoirs publics », afin d'obtenir des locaux, créneaux d'entraînement et financements pour des événements. Leurs objectifs sont de continuer à « encourager et promouvoir la pratique inclusive du roller quad et la réappropriation des espaces urbains et sportifs par les communautés qui y sont minoritaires » et de « rendre ce sport le plus accessible pour toutes, y compris au niveau financier (activités gratuites ou à tarifs abordables/solidaires) »²⁸³.

L'espace public, a priori accessible à tous.tes, est donc un combat quotidien pour les minorités de genre et de sexualité qui doivent lutter pour y exister. Alors que les chiffres sur le harcèlement de rue continuent d'augmenter, on peut s'indigner que les pouvoirs publics ne fassent rien pour s'adresser aux agresseurs et les éduquer sur ce problème, qui est davantage le leur que celui des minorités, puisqu'ils en sont à l'origine. En attendant, les minorités multiplient les stratégies pour survivre dans l'espace public et tâchent comme iels le peuvent de vivre avec ce sentiment d'insécurité.

²⁸⁰ *Ibid.*

²⁸¹ *Ibid.*

²⁸² *Ibid.*

²⁸³ Voir le post Instagram en date du 12 mai 2022 sur le compte @patin.collectif

CHAPITRE IV : Retour d'expérience et bilan du parcours

Ce chapitre final présentera un retour d'expérience global sur le parcours : vécu, difficultés rencontrées, observations, réussites et limites identifiées. Il s'attardera sur trois aspects du parcours sur lesquels je propose un recul critique : la place des garçons dans le projet, le focus LGBTQ+, la question du désir. Je ferai part de quelques retours des élèves participant.es sur leur expérience du parcours. Il s'agira donc du bilan du projet.

1. Focus et recul critique sur trois aspects du parcours

a) La place des garçons dans le parcours

La question de la place des élèves garçons dans le parcours et de leur réception du projet est fréquemment revenue de la part de personnes extérieures qui m'ont interrogée sur mon projet. J'avoue n'avoir essayé de répondre à cette question que tardivement dans le parcours, à force qu'on me la pose et aussi en constatant les réactions des garçons en classe. En premier lieu, cela ne faisait vraiment pas partie de mes préoccupations. S'il est certain que les garçons peuvent aussi souffrir d'injonctions à la virilité et de stéréotypes liés à la masculinité, cela est incomparable avec les violences que peuvent vivre les personnes perçues comme femmes, qui sont de loin les plus touchées par les violences sexuelles et d'autres violences systémiques (ce dernier point est néanmoins à nuancer en ce qui concerne les garçons non-blancs et LGBTQ+).

Très vite, nous avons constaté quelques réticences de la part des garçons vis-à-vis du parcours. Un élève avait d'ailleurs pris la parole assez nonchalamment à la fin de la première séance, circonspect de notre démarche : « Ce que vous nous montrez, vos propos, on dirait que vous faites ça dans un but...féministe ». Cette question avait agacé la professeure documentaliste mais Anne-Sophie et moi-même l'avions trouvée intéressante. Malheureusement, la sonnerie a retenti juste après et nous avons raté l'occasion de lui demander, ainsi qu'à toute la classe, ce que signifiait le féminisme pour elleux ; et cet élève a été exclu définitivement du collège quelques jours après. Le projet n'a pas toujours été très bien reçu par les garçons, tantôt désintéressés, tantôt « mis de côté » ou encore « pointés du doigt », selon leurs mots. La critique principale faite au projet était « nous ne sommes pas tous comme ça », ce qui a donné quelques plaisanteries en salle des profs, la professeure documentaliste déclarant en riant que nous avions

affaire à des « #notallmen ». En entendant les remarques des garçons, j'ai pris note qu'il fallait que je trouve comment faire pour qu'ils se sentent plus inclus dans le projet. C'est justement à leur âge qu'il est important de les sensibiliser sur les violences sexistes et sexuelles. J'ai commencé par me poser cette question : « Pourquoi le désintérêt ? ». J'ai identifié plusieurs réponses possibles : ils ne se sentent pas concernés (« on parle de trucs de filles »), ils agissent par effet de groupe avec les camarades garçons (code de la masculinité), ils réagissent négativement car ils constatent la virilité mise en jeu et ses aspects négatifs dénoncés, ils se sentent visés directement. A l'inverse, deux garçons semblaient particulièrement sensibles et intéressés par les enjeux du projet (Jules et Kylian). L'un faisait partie, bien qu'un peu plus en marge, du groupe de garçons qui était particulièrement turbulent lors des séances. L'autre était le meilleur ami d'un.e élève particulièrement renseigné.e et engagé.e sur les questions féministes et LGBT+.

Dans le parcours, nous avons remis en question l'idée de « besoins sexuels » des hommes, en interrogeant directement les garçons à plusieurs séances. Lors d'une séance dans laquelle nous discutons du court-métrage *Princesses* (Margaux Elouagari, 2021), j'insiste sur le fait que culpabiliser les filles, en leur disant de faire attention, d'être sur leurs gardes, c'est aussi induire que les garçons seraient incapables de se contrôler :

Moi : Les garçons, vous êtes d'accord avec ça ?

Yassine : Ça c'est certains garçons, y'en a ils arrivent pas à se contrôler quoi, mais c'est une minorité ça.

Prof doc : Mais parce qu'ils ont un problème dans le cerveau ou comment ça se passe ?

Denise : Ça peut pas être un problème dans le cerveau, dire ça, ça justifierait leur comportement.

Prof doc : Donc c'est un problème de comportement plus qu'un problème biologique.

Pour le garçon, il serait vrai que certains hommes ne peuvent se contrôler, c'est une idée tenace là aussi issue de la culture du viol. Mais l'intervention de la professeure documentaliste et d'une autre élève permettent de mettre à plat le fait qu'on ne saurait excuser des « pulsions incontrôlables » puisqu'il s'agit d'une question d'éducation et non pas d'une caractéristique biologique inévitable.

Lorsque l'intervenante du Centre audiovisuel Simone de Beauvoir fait analyser en classe une campagne de publicité de la RATP, (voir Annexe 8 et Annexe 12, Retranscription 3) dans

laquelle des femmes, dans les transports en commun, sont représentées comme des proies, dos à des animaux prédateurs illustrant les hommes agresseurs, plusieurs garçons réagissent :

Intervenante : Pourquoi ils ont choisi des animaux... ?

Yassine : Moi je trouve ça se fait pas pour les hommes de les comparer à des animaux (...)

Kylian : Moi je trouve que c'est un peu nul parce que j'ai plus l'impression qu'ils apprennent à répandre la peur que de mettre en sécurité (...)

Intervenante : Qu'est-ce qui fait que ça répand la peur, là ?

Kylian : Bah euh... ils nous mettent dans une forêt... ils font comme si toutes les personnes autour de nous étaient comme des dangers... Alors que euh ils le sont pas et aussi ben... [*inaudible*]

Intervenante : Après, pourquoi ils ont mis des animaux ? (...)

Kylian : Parce que ça peut être mal perçu pour euh certaines personnes, ils préfèrent euh dériver le sujet que aller droit au but.

Intervenante : Alors...ouais...certaines personnes c'est-à-dire. Si on mettait un homme...Si à la place de chaque animal on mettait un homme, ça pourrait être mal perçu, par qui ?

Kylian : Par des hommes ; Autre fille : Ben par des hommes (...)

Yassine : Moi je sais moi (...) En gros ils mettent des tigres pour faire penser que (...) tous les hommes euh dans les transports euh, ils sont euh... alors que c'est une minorité c'est pas tout le monde. Enfin c'est pas tous les hommes. (...)

Jules : Ben non je te dis du moment où ils mettent une femme parce que c'est la plupart des femmes mais pas toutes les femmes ...enfin que les femmes qui sont les plus grandes victimes, ben ils devraient mettre un homme derrière vu que c'est la plupart des hommes, enfin... d'aller jusqu'au bout (...) Sinon ils mettent deux animaux.

L'un des élèves campe sur une position de défense (« pas tous les hommes »), tandis que les deux autres proposent une analyse plus fine de l'image et parviennent à expliquer pourquoi cette campagne est ratée : d'une part, elle répand la peur et d'autre part, elle ne va pas au bout de son propos en préférant une représentation animalière du « danger » plutôt que réaliste. L'intervenante souligne que ce n'est pas un message de prévention, puisqu'elle donne un numéro à appeler s'il arrive quelque chose. Elle indique aussi que les transports en commun sont ici montrés comme particulièrement dangereux, mais que dans les faits, les agressions sexuelles ont bien plus souvent lieu dans la sphère privée et que les agresseur.es sont des personnes connues des victimes/survivant.es.

J'ai essayé d'amener un focus « masculinités au cinéma », à la fin de la séance 6. J'ai voulu le greffer à une séance qui était déjà bien remplie (celle qui revient sur *Je m'appelle Bagdad* et la question du consentement) et je n'ai eu finalement que 15min pour le faire à la fin de celle-ci. Il était un peu décousu et s'est terminé de manière abrupte, quand la sonnerie a retenti. J'ai débuté ce focus en demandant aux élèves quelles injonctions pèsent sur les hommes : « De la force », « qu'il doit forcément aimer les femmes », « être grand », « la virilité », « être beau », « charismatique », « charmant », « être musclé », « avoir une voix grave », « pas trop montrer ses sentiments ». Un élève, qui prend assez peu la parole d'habitude, lance alors :

Garçon : Madame ? ça veut rien dire ne pas montrer ses sentiments parce que rigoler c'est un sentiment.

Mme A. : non, tu sais très bien de quoi on parle.

Moi : Est-ce que les hommes pleurent ?

Garçon : Les vrais hommes ils pleurent pas.

Kenza : Mais c'est la vérité (...) [*Des élèves contestent*] mon père il a jamais pleuré

Prof doc : Non c'est pas la vérité Kenza, les vrais hommes ça veut rien dire.

Denise : J'avoue y'a pas de vrais hommes...

Kenza : Oui ben y'a des gays.

On remarque un stéréotype masculin qui a la peau dure : un « vrai » homme ne pleure pas. Montrer sa faiblesse ou sa sensibilité est assimilé ici au fait d'être homosexuel. Cette élève ira même jusqu'à dire que les hommes gays ne sont pas des hommes. Les critères de la masculinité hégémonique sont déjà bien inscrits dans la tête des collégien.nes.

Je leur demande ensuite s'il y a des sports qui sont plus « masculins » que d'autres : « le basket », « la boxe », répondent-ils. Kenza s'écrit alors : « genre, on voit pas les hommes faire de la danse classique ». Je lui réponds que je vais justement leur montrer un extrait où un garçon fait de la danse classique : « Impossible ça n'existe pas. Moi j'ai jamais vu ça ». Je leur passe un extrait de *Billy Elliot* (Stephen Daldry, 2000), dans lequel le père de Billy découvre que son fils ne va plus à la boxe car, secrètement, il préfère la danse classique. S'en suit une dispute, dans la cuisine, où son père lui explique pourquoi il ne doit pas danser : « *Dancing is for girls, not for lads. Lads do football or boxing, or...wrestling* ». Billy se révolte et argumente que la danse est un sport d'athlète. Les élèves réagissent moins à la question du sport qu'à la façon dont Billy crie sur son père à la fin de l'extrait : « Qui parle à son père comme ça ?! ».

Constatant combien la classe est dissipée en cette fin de séance, j'enchaîne tout de suite avec le dernier extrait avant la sonnerie. Je leur montre un extrait de *Mid90s* (Jonah Hill, 2018) qui fait écho à *Je m'appelle Bagdad* mais d'un point de vue masculin : c'est l'histoire de Stevie, un jeune garçon de 13 ans qui veut intégrer un groupe de skateurs plus âgés que lui et qui va essayer à tout prix de s'intégrer en passant par des rituels de virilité qui vont mettre sa vie en péril. Le film dénonce une masculinité très violente, toxique qui peut exister au sein des communautés de skateurs. Dans la scène que j'ai choisi de montrer, des garçons s'amuse à sauter en skate un large trou sur le toit d'un bâtiment. Ruben, qui est lui aussi plus jeune que les autres, prend peur et refuse de faire le saut. Il est moqué par les grands, qui le traitent de « pussy ». Stevie se lance mais rate son saut et tombe quelques mètres plus bas, s'ouvrant le crâne. Les autres skateurs applaudissent son « courage » et rigolent. Les élèves sont choqués par la violence de l'extrait et nous n'avons pas le temps d'en discuter.

Ce focus était donc malheureusement très partiel et je n'ai pas trouvé le temps de revenir dessus au cours des séances suivantes. J'avais initialement prévu de parler des stéréotypes masculins au cinéma, à travers deux personnages joués par Brad Pitt, Tyler Durden (*Fight Club*, David Fincher, 1999) et Chad Feldheimer (*Burn after reading*, Joel et Ethan Coen, 2008). Le premier incarne un modèle d'hypervirilité : charismatique, fort, musclé, sûr de lui. Le second incarne tout le contraire : il est moqué pour sa sensibilité, son manque d'intellect et son excentricité. Ce sont deux modèles masculins récurrents au cinéma, qui viennent poser les lignes de ce qu'est un « vrai » homme et ce qui ne l'est pas. Dans de nombreux films, les pleurs d'un personnage masculin sont utilisés comme ressort comique. Pour sortir de ces deux modèles restreints, j'avais espéré pouvoir parler de masculinités plus douces (dans *Moonlight*, *Little miss sunshine* ou la série *Stranger Things*) et aussi de modèles masculins qui changent les codes vestimentaires de la masculinité (Billy Porter, Lil Nas X, Timothé Chalamet...).

La plupart des garçons ont énoncé ou fait sentir (par une attitude turbulente ou en faisant mine de dormir) le fait qu'ils auraient été « laissés de côté » ou « visés » lorsque nous abordions le sujet des violences faites aux femmes. Beaucoup étaient sur la défensive, argumentant que tous les hommes ne sont pas comme cela, qu'il s'agit d'une minorité (ce qu'on a pu contrer par des chiffres). Mais, au fur et à mesure du parcours, ils ont pu faire preuve d'écoute, de compassion et ont fini par dire qu'ils avaient quand-même appris de ce projet, notamment sur les violences que peuvent subir leurs camarades filles dans la rue.

b) Focus LGBTQIA+ : Tentatives, réussites et renoncements

L'un de mes objectifs en réalisant ce parcours pédagogique était de sortir de la binarité homme-femme et de l'hétéronormativité pour proposer un projet plus inclusif, qui aborde les questions d'identité de genre et les sexualités plurielles. Je reviens dans cette partie sur ce que j'ai mis en place durant le parcours pour tenter de répondre à cet objectif.

L'une de mes craintes était de ne parvenir à expliquer clairement les transidentités, que les élèves réagissent violemment. Nous avons fait un point lexical lors de la troisième séance du parcours : sexe, genre, transgenre, non-binarité, intersexe, cisgenre. Mon angle est de partir de la distinction sexe/genre pour expliquer que le genre est culturellement construit par-dessus une donnée biologique. Nous évoquons les personnes intersexes, qui ont des attributs dits à la fois « féminins » et « masculins », puis les personnes transgenres et non-binaires, dont le genre ne correspond pas à celui assigné à la naissance. Nous définissons « cisgenre », car poser le nom sur la norme permet de visibiliser le fait qu'il s'agit en effet d'une norme mais pas de quelque chose d'automatique. L'objectif est de montrer qu'il existe de nombreuses identités de genre. Ces notions ont été globalement bien comprises par la classe et relativement peu rejetées par les élèves. Un extrait de ce segment de séance est disponible en Annexe 12 (Retranscription 4). A la fin de cette séance, Sasha (assignée fille et genrée au féminin) est venu.e me voir pour me demander si je pouvais lui expliquer ce qui signifie « *demi-boy* » et « *demi-girl* ». Ne sachant pas à quoi cela correspondait précisément, si ce n'est qu'il me semblait que cela s'inscrivait dans une forme de non-binarité, je me suis renseignée entre deux séances et lui en ai reparlé plus tard. Je lui ai aussi ramené la BD d'un.e artiste non-binaire, *Gender flou* (Tamos le Thermos, 2022) dans lequel iel raconte la découverte de sa non-binarité. La professeure documentaliste m'a dit qu'elle avait aussi des ouvrages sur les stéréotypes et l'identité de genre dans le CDI.

Nous avons évoqué le modèle familial dominant, hétéronormé, la censure de scènes de baisers lesbiens dans des films grand public comme *Buzz l'éclair* ou *Star Wars*. Deux amies, l'une pratiquant une religion et l'autre athée, n'étaient pas d'accord entre elles et en ont discuté. La première argumentant qu'elle n'est pas contre en soi mais que sa religion le condamne (« c'est Adam et Eve, pas Adam et Adam, ou Eve et Eve ») et que ce n'est pas approprié de montrer « ça » à des enfants ; l'autre insistant sur le fait que l'amour entre deux personnes n'a rien de malsain et qu'il n'y a aucune raison de ne pas le montrer dans un film pour enfants.

J'ai pu aborder la question de la religion quand on est LGBT à partir d'exemples de films. J'ai montré la bande-annonce d'un documentaire, *Un Visa pour la liberté : Mr Gay Syria* (Ayşe Toprak, 2017) qui avait été diffusé dans le cadre du Panorama des Cinémas du Maghreb et du Moyen-Orient, sur un jeune syrien gay en exil en Turquie. Les élèves semblaient fort.e.s étonné.e.s d'entendre qu'il s'agissait d'un documentaire et donc de la vraie vie de cet homme. Leur réaction n'était pas négative, mais témoignait d'un impensé pour elleux, celui d'être *queer* tout en pratiquant une religion. J'ai mis dans la fiche ressources distribuée en fin de parcours deux comptes Instagram sur la thématique queer et religion (Queer.chretien.ne et thequeermuslimproject). Dans l'intervention du Mag Jeunes LGBT, venue en aval du parcours, une intervenante a partagé aux élèves son expérience en tant que femme musulmane et lesbienne, après quoi iels l'ont questionnée de manière très curieuse mais respectueusement sur la manière dont elle arrivait à faire co-exister ces deux identités et ce que cela avait comme impact sur ses relations familiales. En l'écoutant, iels semblaient en empathie avec elle et compréhensif.ves de la difficulté que cela pouvait représenter.

Vers la fin du parcours, j'ai voulu essayer de proposer un focus « LGBTQIA+ et cinéma » aux élèves. L'idée était de discuter des représentations LGBTQIA+, positives ou négatives, l'évolution des personnages, les rôles attribués, les stéréotypes, la nécessité pour les personnes de se sentir représentées correctement et dans toute leur diversité. J'avais commencé à constituer un corpus, qui ne me satisfaisait pas. J'avais l'impression de retomber constamment dans des discours creux qui produisent des contre-stéréotypes. Je ne voulais pas tomber dans des lieux communs. J'ai donc laissé de côté ce focus, estimant que ces sujets-là étaient déjà plus subtilement évoqués tout au long du parcours – à travers les quelques extraits présentés (*Portrait de la jeune fille en feu*, *Une femme fantastique*, *Un visa pour la liberté*, *Star Wars*, *Buzz L'éclair...*), les points lexicaux et nos discussions sur les violences liées au genre et à la sexualité – et que je risquais de me desservir en proposant une approche que je ne maîtrisais pas, qui était à mon sens trop bricolée et pas assez constructive. J'avoue m'être aussi reposée sur le fait de savoir qu'une intervention du Mag Jeunes LGBT+ était prévue quelques semaines après la fin de notre parcours, bien que leur approche ne concerne pas le cinéma. Je me suis dit que les intervenant.es, en tant que concerné.es, sauraient bien mieux que moi apporter des clefs et des contenus pertinents aux élèves ; mais il me semble avoir quand-même failli à mon objectif, dans une certaine mesure, en revenant sur mes pas plutôt qu'en cherchant des solutions pour maintenir ce focus. Ainsi, un.e élève à qui j'avais promis de parler de la série *Heartstopper*

a été très déçu.e que je ne l'aborde finalement pas. Il est clair que la fatigue commençait à se faire sentir de plus en plus sur les dernières séances, les temps de préparation des séances s'ajoutant à mon travail en alternance et les partiels, mais je regrette d'avoir fini par relayer au second plan l'un de mes objectifs principaux.

Bien qu'il ne s'agisse pas directement de mon parcours, je souhaiterais brièvement présenter la démarche pédagogique du Mag Jeunes LGBT+, car son expertise en la matière apporte un regard intéressant à cette recherche. En effet, l'association intervient en milieu scolaire dans des collèges et lycées d'Ile-de-France depuis 2001. Les interventions, d'une durée moyenne de deux heures, ont pour but de sensibiliser les élèves contre les LGBTphobies et le sexisme, afin de lutter contre les préjugés et les discriminations dont peuvent être victimes les jeunes LGBT dans leur établissement. Les intervenant.es sont des bénévoles et volontaires en service civique formé.es par l'association. Ce sont des personnes assez jeunes, sortant du secondaire. Les deux intervenantes venues dans la classe du parcours avaient respectivement 18 et 19 ans. Pour l'association, il est important de choisir des jeunes intervenant.es, cette proximité d'âge avec les élèves favorisant les échanges entre elleux et la classe. Il y a systématiquement deux intervenant.es pour chaque intervention. Un questionnaire à remplir par les élèves en amont de la séance permet de voir où se situe la classe par rapport à ces questions. Un second questionnaire est rempli à la fin de l'intervention pour évaluer la façon dont a été perçue l'intervention par les élèves. Plusieurs séquences sont mises en place au cours de l'intervention, sous forme ludique (cartes, débat mouvant). Le contenu de la séance est arrangé en fonction de l'intérêt des élèves pour certaines thématiques. Ainsi, les sujets peuvent varier entre les définitions de termes liés au genre et aux orientations sexuelles et romantiques, l'intersexuation, le consentement, les discriminations, le harcèlement scolaire et, selon nécessité, les stéréotypes de genre, l'expérience personnelle des intervenant.es, la possibilité d'être croyant.e et LGBT+ et le *coming out*²⁸⁴. Dans ces séances, la prise de parole des élèves est absolument centrale puisqu'elle structure les débats. J'ai été admirative des intervenantes venues dans la classe du parcours : leur démarche était claire, maîtrisée. Elles ne se sont pas laissé démonter face aux remarques parfois compliquées des élèves et leur proximité d'âge a effectivement fluidifié les échanges. Elles ont parlé de nombreux sujets comme l'importance des représentations, comment se comporter en allié.e, comment se faire aider. Elles ont déconstruit l'hétéronormativité dans les rapports sexuels, expliquant qu'on peut avoir des rapports sexuels sans forcément pénétrer ou être pénétré.e. Elles ont aussi amené aux élèves des chiffres sur les

²⁸⁴MAG Jeunes LGBT, Nos interventions, URL : <https://www.mag-jeunes.org/ims-mag-jeunes-lgbt>

conséquences des LGBTphobies sur la vie des jeunes concerné.es, pour faire prendre conscience de tout ce que cela peut induire : décrochage scolaire, troubles psychologiques, haine de soi, mutilations/suicide. J'ai été troublée de constater les réactions des élèves lors d'un débat mouvant où l'affirmation sur laquelle les élèves devaient se positionner était « Une famille, c'est un papa, une maman et des enfants ». Seule une poignée d'élèves s'est positionnée sur « non » tandis que le reste de la classe était du côté « oui ». Ces dernier.ères ont tenu des discours qui rappellent ceux matraqués par la Manif pour tous : « C'est perturbant pour l'enfant s'il a pas un papa et une maman ». L'argument principal était que l'enfant sera perdu et instable sans le modèle de la famille traditionnelle, que ce n'est pas sain pour son développement, que ce n'est pas normal. Cela s'accompagnait une nouvelle fois de la mention d'Adam et Eve comme ordre naturel des choses, incontestable pour certain.es d'entre elleux.

Concernant la réception de ces questions par la classe tout au long du parcours, nous avons identifié une élève en particulier qui rejetait en bloc tout ce qui concernait les personnes LGBTQIA+, invoquant sa liberté de pensée et la liberté d'expression. D'autres élèves semblaient compréhensif.ves, certain.es invoquaient la « tolérance » (surtout ceux pratiquant une religion, quelle qu'elle soit), quelques-un.es portaient une parole engagée pour sensibiliser leurs camarades en défaisant leurs idées reçues. Une majorité était silencieuse, sans pour autant témoigner d'adhérence ou d'un rejet virulent avec les sujets évoqués. Mais j'ai quand-même entendu à plusieurs reprises, dans les bavardages des élèves, des remarques à caractère LGBTphobe. Plusieurs remarques homophobes ont été écrites par les élèves à propos de *Je m'appelle Bagdad*, lorsque je leur ai demandé d'écrire un avis, une émotion ou un souvenir du film : « J'ai pas aimer les gays », « J'aime pas trop qu'il y ai des gays et lesbiennes dans le film ». Ces commentaires étaient anonymes, tandis que la plupart des autres papiers étaient signés du nom de l'élève. Chaque fois que des propos LGBTphobes étaient audibles pour les intervenant.es et enseignant.es, nous ne laissons rien passer. Notre posture était très claire face à cela. Nous en discussions le plus calmement possible avec la classe. Il aura quand-même fallu faire un rappel à la loi, pour rappeler que les LGBTphobies ne relèvent pas d'une « liberté d'expression » ou « d'une opinion » mais constituent bel et bien des délits, voire des crimes, passibles d'une amende et/ou d'une peine de prison. Néanmoins, la définition des transidentités était vraiment comprise par les élèves et, même si certain.es ouvertement transphobes ou maladroit.es, n'utilisaient pas les bons termes, plusieurs camarades prenaient la parole et les corrigeaient. Par exemple, lorsque qu'une fille dit « c'est quand un homme se transforme en

femme ou l'inverse », un garçon répond : « qui se transforme...t'abuses un peu » et lui explique avec les bons mots. Les réactions des élèves sur les questions LGBTQIA+ sont donc hétéroclites. La majorité d'entre eux a fait preuve d'écoute et de compréhension et j'ai senti que le regard de certain.es a vraiment pu évoluer au fil du parcours. D'autres ont exprimé un rejet de manière quasi récurrente et ceux-là refusaient toute discussion et ne voulaient rien entendre. Kenza, l'élève qui était la plus fermée sur ces sujets se dit fermement opposée à l'homosexualité parce que : « la femme elle a été créée pour se mettre avec un homme, l'homme il a été créé pour se mettre avec une femme. Fin du débat ! ». Un bilan qui reste donc mitigé, mais il me semble que nous avons fait du mieux possible, le reste germera – ou non – dans leur tête.

c) Et le désir dans tout ça ?

En discutant du parcours autour de moi, une personne rencontrée quelques minutes auparavant m'a demandé : « Et alors, est-ce que tu abordes les notions de désir, de plaisir, dans ton parcours ? ». Je réalise alors que j'ai laissé très peu de place à ces notions dans le projet, comme je me concentre davantage sur les violences liées au genre et à la sexualité. C'est pourtant un problème que j'avais relevé dans les interventions d'éducation à la sexualité, qui renvoient aux élèves l'idée que les rapports sexuels représentent un danger et qui ne font jamais mention du désir et du plaisir sexuel. C'est donc l'un de mes objectifs que j'ai finalement perdu de vue. Je me rends compte que j'ai potentiellement laissé dans la tête des élèves cette même idée de « danger » de la sexualité que je souhaitais éviter.

Le désir est abordé lorsque nous visionnons une scène de *Portrait de la jeune fille en feu* (Céline Sciamma, 2019), que je leur montre pour leur donner un exemple de *female gaze*, sachant que cette séquence offre aussi une représentation lesbienne, qui jusqu'ici n'avait pas été représentée dans le parcours. Il s'agit d'une scène dans laquelle Héloïse accepte finalement d'être peinte par Marianne. Les deux femmes se tiennent face à face, Héloïse posant pour Marianne. Elles discutent, la peintre soulignant qu'elle n'arrive pas à faire sourire son modèle. Marianne dit qu'elle sait tout d'Héloïse, qu'elle peut analyser la moindre de ses expressions. « Mais nous sommes à la même place », dit alors Héloïse, qui l'invite à venir de son côté pour lui montrer

qu'elle aussi, voit tout d'elle. La scène devient très sensuelle, au fur et à mesure qu'Héloïse énonce tous les détails qu'elle a remarqués chez Marianne. Pendant le visionnage de l'extrait, les élèves semblent gênés, on entend quelques ricanements. Puis, lorsque les deux héroïnes sont cotes à cotes, très proches l'une de l'autre, c'est le silence complet, avant qu'une élève prenne la parole : « C'est bizarre là non ? ». Ils sont perturbés par la discussion enflammée entre les deux personnages :

Moi : Qu'est ce qui se passe alors dans cette scène ? (...) qu'est-ce qui se joue ici en termes de regard ?

Kenza : On dirait ils sont amoureux

Maroua : Elles arrivent à travers des signes à deviner leurs émotions

Moi : Oui, mais c'est quoi le but de cette scène ? (...) Héloïse dit « si vous me regardez, qui je regarde, moi ? ». Qu'est-ce que ça signifie ?

Les élèves : « C'est français mais ça n'a pas de sens » ; « elle regarde rien » ; « bah elle regarde le mur ! »

Moi : Mais non, elle regarde la peintre (...) il y a une égalité du regard.

Nadia : Mais il s'est passé quoi à la fin, elles ont vraiment failli s'embrasser les deux ?

Moi : Ben pour vous qu'est-ce qu'il se passe ? On sent une tension en fait oui...

Les élèves : « Elles ont un jeu de regard » ; « attendez mais c'était deux meufs ? »

Prof doc : Il y a eu un renversement auquel la peintre ne s'attendait pas du tout. (...) Héloïse lui dit « ben moi aussi je t'ai regardé », elle remet la peintre à un niveau d'horizontalité. (...) Et on sent que la peintre est troublée.

Une élève : on dirait il y a de la tension euh... de la tension sexuelle un peu »

La classe crie : oh !

Prof doc : Ben... peut-être. Vous savez ce que ça veut dire, « être troublé.e » ?

Elèves : « être désorienté.e », « être choqué.e », « avoir un problème »

Prof doc : Pas jusqu'au choc, plutôt « perdu », « confuse ». Ça a un autre sens aussi troublé.e, plutôt du côté de l'émotion, du trouble de l'ordre de l'excitation, voire de l'excitation sexuelle...

Les élèves ricanent

Prof doc, *amusée* : La tension qu'on ressent dans cette scène a quasiment, on peut le dire, une connotation sexuelle. Les regards échangés...C'est chaud comme on dit !

Une élève : On n'emploie pas des mots comme ça.

Prof doc : Ben si, on peut, ce ne sont pas des gros mots !

Le fait que la professeure-documentaliste parle de « excitation sexuelle » les mets mal à l'aise. Ce sont pour certain.es des mots interdits. D'ailleurs, lorsque j'ai demandé à quelques élèves si elles ont eu des interventions d'éducation à la sexualité au collège, elles expliquent que c'est seulement dans des cours d'SVT qu'iels ont abordé ces sujets, uniquement sous l'angle de la reproduction, et qu'iels étaient plutôt embarrassé.es : « on était gêné.es...du coup on n'écoutait pas trop le cours ». Les élèves mettent un certain temps à analyser la situation présentée dans cette scène, mais iels l'ont en réalité bien vite comprise. L'étonnement de voir deux femmes dans une scène sensuelle les empêchent d'admettre, dans un premier temps, qu'il y a effectivement une attirance entre les deux héroïnes. Le fait que Kenza dise « on dirait ils sont amoureux » en employant le masculin, alors que deux femmes sont présentes à l'écran, est assez amusant. C'est comme si l'habitude de voir des romances entre un homme et une femme uniquement l'empêchait de le formuler au féminin, « elles ». Les représentations lesbiennes au cinéma étant si peu nombreuses (en tout cas dans le cinéma *mainstream*), on peut se demander si les élèves ont déjà vu ce genre de scènes auparavant. Et, même si celle-ci reste dans un certain implicite (dans le sens où l'on ne voit pas de contact physique), elle a suffi à perturber les élèves. C'est la puissance de la mise-en-scène, du dialogue, du jeu des deux actrices, qui laisse apparaître, et même transpirer, le désir.

Le désir sexuel est évoqué lorsque l'on discute du consentement, après avoir analysé la scène de l'agression dans *Je m'appelle Bagdad* :

Moi : Mais du coup comment on peut exprimer son consentement du coup...ou déjà, comment Bagdad montre qu'elle n'a pas envie ?

Kenza : Avec les mots, avec les gestes.

Moi : Qu'est-ce qu'elle dit à Clever ?

Les élèves : « j'ai pas envie », « pousse toi », « c'est horrible », « j'ai pas aimé », « elle le pousse », « elle crie »

Moi : Comment on peut dire qu'on a envie ?

Les élèves : « en disant oui », « en le faisant aussi, genre », « en répondant favorablement à ses avances », « mais on peut ne pas répondre hein »

Maroua : On peut demander « Est-ce que je peux ? » Et si la personne elle répond oui c'est que c'est oui...et si elle répond oui en mode qu'elle se sent un peu forcée, ben c'est non.

Kenza : Mais admettons la personne elle veut, elle a pas besoin de parler, elle fait direct !

Mme A. : Et il faut savoir que l'autre en face il est d'accord !

Moi : Comment tu sais si l'autre est d'accord ?

Kenza : Un exemple. Y'a quelqu'un qui veut qui approche, si la personne elle recule, ça veut dire non, mais si elle avance, ça veut dire oui !

Moi : Alors oui, ça c'est le langage corporel

Prof doc : Mais ça n'empêche pas une autre forme de communication, si on veut

Kenza, moqueuse : Genre on va dire « est-ce que je peux ? », ça gâche tout quoi !

Mme A. : Non, ça dépend des situations...

Denise, en riant : ça gâche tous les films américains !

Mme A. : il y a des situations où tu peux ne pas être sûr de comprendre le langage corporel de la personne en face de toi, t'arrives pas à savoir si la personne a envie vraiment ou pas.

Kenza : Même dans le regard ?!

Mme A. : Mais Kenza, toi tu es encore très jeune, tu vis beaucoup dans les films [Kenza : « oui, moi je suis dans les films »] et donc, dans la vraie vie, il y a des situations où tu peux avoir un doute et si le langage corporel ne suffit pas à dissiper le doute, tu poses la question et tu réponds, oui ou non, et ça se fait dans la vraie vie.

Nous parlons des différentes façons d'exprimer son désir et de recueillir le consentement de l'autre. Le fait que les élèves mentionnent les films américains n'est pas anodin. Le cinéma hollywoodien, comme nous l'avons montré au tout début du parcours, véhicule un schéma de sexualité dans lequel l'homme est souvent dans la brutalité et la contrainte, face à une femme qui est montrée comme soumise à ses désirs, qui crie « non » mais voudrait en fait dire « oui », etc. Le désir de l'homme est très présent et celui de la femme est présenté comme incompréhensible. Là-dedans, le consentement est inexistant (voir aussi : les essais vidéo de Pop Culture Detective sur la culture du viol au cinéma, sur YouTube). Même dans les comédies romantiques, il est très rare d'assister à une scène dans laquelle un personnage demande le

consentement de l'autre, leur demande si ça va, si iel veut continuer ou non. Nous développons des définitions plus précises du consentement :

Moi : Donc on peut dire oui puis non, parce qu'on a finalement changé d'avis, parce que finalement...

Kenza, qui m'interrompt : Non mais ça se fait pas

Moi : Ça se fait pas ?

Kenza : Ben si la personne elle est contente et d'un coup tu dis non...

Mme A. : Et après tu vas te forcer si tout d'un coup tu te rends compte que non t'es pas prête que non t'as pas envie... ?

Kenza : C'est pas bien de faire espérer les gens !

M. A : Mais c'est pas faire espérer les gens, c'est pas grave !

Kenza : Ben si, c'est pas bien de faire espérer les gens.

Prof doc : Mais tu leur dois rien aux gens, si t'as pas envie, tu peux lui dire j'ai plus envie. Tu vas pas laisser continuer la personne alors que toi t'as plus envie depuis 10min...

Kenza : Ben non quand t'es lancé.e, t'es lancé.e. Soit tu fais un choix tout de suite...c'est soit A soit B, c'est pas...

Prof doc, *lève la voix* : Alors on t'apprends Kenza, écoute bien, que si si si tu peux avoir affaire à quelqu'un en face de toi, commencer, t'es lancée, t'es à fond, et si la personne en cours de pratique, ça peut être n'importe quoi, n'a plus envie, elle a parfaitement le droit « non j'ai plus envie, désolé.e, salut ». Et y'a pas de problème ! Donc toi tu as le droit. Y'a un truc qui te met mal à l'aise, tu trouves d'un coup que la personne sent très mauvais, tu peux lui dire « ben pardon, je préfère qu'on arrête ».

Mme A. : Tu as le droit et la personne n'a pas le droit de te forcer.

Moi : Y'a rien qui est automatique et définitif.

Ce moment génère beaucoup de brouhaha et des tensions dans la classe, car face à Kenza qui refuse d'entendre nos arguments, la professeure documentaliste hausse le ton. Malgré la difficulté de mettre tout le monde d'accord, il me semble important d'avoir pris le temps de développer dans le détail ce qui relevait du consentement, ou non. Les enseignantes ont posé des mots très justes et importants, qui je l'espère resteront dans la mémoire des collégien.nes.

A cet instant, je n'ai pu m'empêcher de me dire que j'aurais aimé entendre ces mots lorsque j'étais moi-même collégienne.

La question du désir revient aussi lorsque nous évoquons le consentement dans le couple et le viol conjugal (voir Chapitre III 2.a)). Ce qui semble important à mettre en avant ici, c'est l'idée qu'un rapport sexuel commence par l'envie, le désir. Si cela peut paraître évident, cela ne l'est pas forcément dans les faits, comme le rapporte l'association #NousToutes dans sa grande enquête sur le consentement dans les rapports hétérosexuels (*op. cit.*). L'association soulève l'automatisme des rapports dans les couples hétérosexuels, la femme se pliant au désir de son partenaire sans toujours prendre en compte son propre désir, ou l'absence de celui-ci. Cette conversation était importante pour défaire l'idée que, dans le couple, on « doit » avoir des rapports sexuels avec son partenaire. Cette idée rappelle l'expression « devoir conjugal » qui a longtemps servi de prétexte aux hommes pour violer leurs femmes et qui encore aujourd'hui, même s'il est formulé autrement, est un argument souligné dans les négociations de divorce. C'était donc l'occasion de rappeler qu'un rapport sexuel commence par le désir, que s'il n'y a pas de désir des deux côtés alors il n'y a pas de rapport sexuel (sinon c'est du viol), que l'on peut être en couple mais ne pas avoir envie en même temps que son partenaire et que cela est tout à fait acceptable.

Globalement, j'ai donné une image plutôt négative des sexualités, comme sources de potentielles violences sexuelles, de discriminations sexistes et LGBTphobes. La présence des notions de désir et de plaisir était insuffisante. Mais nous avons donc pu, mine de rien, poser quelques bases pour une sexualité plus saine et éclairée : écouter son corps et ses désirs, le respect de l'autre, le consentement.

2. Compte rendu de la médiation

- a) Une collaboration à 3 niveaux (le collègue, la co-animatrice, les élèves)

L'une de mes craintes en amont du projet était de rencontrer des difficultés avec l'équipe éducative ou la direction du collège, tant sur les contenus que sur l'approche pédagogique. Ces

craintes ont été évincées assez rapidement lorsque j'ai rencontré les enseignantes et particulièrement la professeure documentaliste. Une enseignante, Mme. A., qui était aussi la référente égalité du collège, travaillait déjà avec les élèves sur des sujets comme le cyberharcèlement. Elle était particulièrement attentive aux remarques sexistes ou LGBTphobes des élèves et les recadrait calmement au besoin. La professeure documentaliste était quant à elle une vraie force pour le parcours. En étant présente à toutes les séances, très impliquée, elle venait à ma rescousse si des problèmes techniques survenaient. Elle complétait mes propos ou parfois reformulait certains éléments pour qu'ils soient plus accessibles pour les élèves, au besoin. Notre collaboration était particulièrement agréable et enrichissante pour moi. Je pense que je n'aurais pas pu mieux tomber que sur cette équipe éducative, qui avait un réel intérêt pour le projet, en comprenant les enjeux et partageait avec moi la nécessité de le porter auprès des élèves. D'autres enseignant.es ont pu intervenir durant le projet, mais plus en retrait. Il n'y a qu'une enseignante qui semblait se désintéresser du projet, en corrigeant des copies pendant la séance, ou bien en prenant à part les élèves pour discuter de tout autre chose que de l'exercice demandé. Cela reste un événement isolé dans le parcours. Par ailleurs, je n'ai rencontré aucun problème avec la direction, ce qui peut s'expliquer en partie par le cadre des parcours « La culture et l'art au collège », car ce sont les équipes éducatives avec leur chef.fe d'établissement qui s'inscrivent pour en bénéficier. Iels sont donc au courant de la nature du projet, car iels le choisissent grâce au document de présentation, qui était plutôt clair sur l'approche et les contenus qui allaient être développés. De plus, j'ai pu voir sur les murs du collège quelques affiches contre le harcèlement, le sexisme, les LGBTphobies. Le collège était donc complètement favorable à ce parcours. C'était rassurant pour moi de savoir dès le départ que j'allais pouvoir mener le projet comme je l'entendais, sans embûche.

La collaboration avec Anne-Sophie Lepicard, la co-animatrice, était excellente. Nous partageons un regard similaire sur le féminisme et sur l'éducation à l'image, ce qui posait déjà une bonne base pour construire le projet ensemble. Nous avons toutes deux une sensibilité et envie commune de créer un parcours inclusif et intersectionnel. Nous savions dès le départ que nous ne souhaitions pas faire un projet lisse, mais adopter une approche assez directe et naturelle avec les élèves, sans passer par quatre chemins pour aborder le sujet des violences par exemple, mais tout en étant particulièrement attentives aux réactions de ces dernier.ères. Ce qui a constitué un terreau fertile pour avancer ensemble était déjà probablement notre bonne entente, dès nos premiers échanges, qui a pu éclore en une réelle complicité au fil des mois où nous

avons travaillé ensemble. Cette collaboration a donc été fructueuse, notamment grâce à l'expérience dont Anne-Sophie dispose en tant qu'intervenante depuis de nombreuses années et en tant qu'ancienne coordinatrice *Collège au cinéma* dans le Val-de-Marne. Je lui ai fait confiance sur certains aspects techniques du projet et la façon d'articuler les différents segments. Plus expérimentée que moi, elle avait mieux conscience du temps que prennent les différentes activités et nous avons pu ainsi nous organiser pour être plus efficaces. En ce qui me concerne, j'ai pu apporter un bagage plus théorique au projet, par exemple du point de vue des *gender studies*, en amenant aux élèves différentes notions sur l'identité de genre, la sexualité, le *male gaze*, ainsi que des définitions plus juridiques autour des violences. Il y avait une complémentarité entre nous, tant au niveau de nos compétences que dans les contenus proposés par chacune. Tout cela a pu former de la cohésion dans notre approche et nos pratiques.

Pour que le parcours fonctionne, il était essentiel de réussir à construire une bonne dynamique avec la classe. Les enseignantes qui ont choisi cette classe de 3^e pour le projet nous ont dit dès le départ que c'était une classe dans laquelle les élèves participent beaucoup, pour la majorité d'entre eux. J'estime les élèves comme de réels collaborateurs sur le projet, car c'est grâce à leurs prises de paroles que le parcours a pris forme et a évolué. La classe était plutôt équilibrée entre filles et garçons, puisqu'il y avait 14 filles et 11 garçons. Sasha, un.e élève, peut-être non-binaire, se posait des questions sur son genre et m'a demandé ce que signifiaient « *demi-girl* » ou « *demi-boy* ». Les filles prenaient plus la parole que les garçons de la classe, ce qui peut s'expliquer d'une part par l'intérêt de celles-ci pour aborder des sujets qui peuvent les toucher personnellement et, d'autre part, le désintérêt des garçons qui ont pu se sentir non concernés par ces mêmes thématiques. Au fil du temps, j'ai senti que les élèves s'étaient habitués à notre présence ponctuelle et nos échanges étaient plus fluides, spontanés. Les élèves se sont adressés à nous par nos prénoms, pour ceux qui étaient les plus à l'aise avec nous, ou « madame » pour les autres. Au départ sceptiques par notre venue dans leur classe, les élèves m'ont paru de plus en plus engagés dans le projet et étaient même pressés de voir arriver les prochaines séances vers la fin du parcours (majoritairement les filles). Il semble que nous avons réussi à gagner leur confiance, en atteste les témoignages qu'ils nous ont offerts pour le podcast.

b) Retours des élèves participant.es

Le premier retour d'élève sur le projet intervient à la fin de la troisième séance, la première que j'anime seule. Sasha vient discuter avec moi, une fois que tout le monde est parti : « merci de parler de ça ». Elle me dit qu'elle est contente qu'on aborde les sujets du consentement, de l'identité de genre et de l'orientation sexuelle. Elle me parle du climat homophobe de la classe, sur lequel il faudrait travailler selon elle, pour faciliter l'inclusion de ceux plus en marge. Elle aimerait bien que des personnes concernées interviennent pour en discuter avec ses camarades, car « il n'y a pas assez d'éducation à la sexualité » (ce sera le cas grâce au Mag Jeunes LGBT, en aval du projet).

A l'avant-dernière séance, sachant que nous n'aurions pas le temps de faire un bilan avec les élèves en classe, j'ai leur ai distribué un formulaire pour essayer de récolter leur opinion sur le parcours et savoir ce qu'ils en avaient retenu, ce qu'ils avaient particulièrement apprécié ou non. Je leur demande de résumer le parcours, quelques un.es ont compris ses enjeux : « parcours à propos du féminisme », « on a vu le regard du spectateur sur le personnage, sur les femmes et les hommes et le regard que l'auteur veut donner », « combat contre les différentes discriminations », « on a pu voir pleins de stéréotypes », « découverte de nouveaux points de vue et regards », « dénoncer le sexisme ». L'activité préférée des élèves a été le jeu de l'oie, qui a été mentionné 8 fois, suivie par la réalisation du podcast (4). Ils ont aussi aimé le fait de voir des extraits et découvrir des films. Les sorties ont aussi été appréciées, particulièrement au cinéma (5). Deux élèves ont écrit qu'ils n'avaient pas aimé le film *Je m'appelle Bagdad*, ce chiffre était plus grand lorsque nous en avons parlé en classe. Parmi les élèves qui n'ont pas aimé le film, c'était soit en raison de personnages LGBT+ représentés dans le film (réaction LGBTphobe), soit par rapport au rythme du film, qui leur semblait trop lent et qui « ne racontait rien » selon elleux. Deux garçons ont écrit qu'ils n'ont pas aimé que « le projet mettait de côté les garçons », surtout « quand on parlait du ressenti des femmes ». Globalement, les élèves sont content.es du déroulement du parcours et de la diversité des activités proposées. Seul.es deux élèves se sont ennuyé.es pendant le parcours. La majorité ont trouvé le projet « intéressant » et « enrichissant ». Ils sont nombreux.ses à écrire qu'ils avaient appris des choses. La plupart des élèves estiment que le projet était utile, pour différentes raisons. Quelques élèves soulignent l'aspect de sensibilisation : « c'était très intéressant, j'ai appris des choses UTILES, j'ai

beaucoup aimé ! (...) ça m'a sensibilisé », « oui car nous avons appris pleins de choses comme comment se défendre en cas d'attouchement », « cela permet de parler de sujets tabous lors du projet scolaire » ; ou encore « ça apprend la peur des filles dans la rue », « j'ai appris ce que les femmes subissent » ont écrit deux garçons. D'autres réponses portent sur la découverte du monde du cinéma et la technique. D'autres font plutôt référence au fait d'avoir raté des cours « grâce » au projet, ou bien que cela leur a changé des contenus des autres cours, ou y ont trouvé une utilité plus « scolaire » : « Oui car on peut choisir le projet pour l'oral du brevet ». Iels ne sont que 5 à avoir déjà fait un projet de cinéma avec leur collègue auparavant. Seules 5 élèves disent avoir bénéficié de séances d'éducation à la sexualité dans leur collège, mais à priori « plus du côté scientifique et pas moral (consentement) », comme l'écrit Sasha. De nombreux.es élèves ont écrit qu'iels auraient aimé que le projet dure toute l'année ou en tout cas plus longtemps : « c'était rapide, on ne voyait pas le temps passer », « Le projet est court », « dommage que ça ne dure pas jusqu'à la fin de l'année », « On aurait dû avoir plus de séances », « c'était rapide, on ne voyait pas le temps passer », « c'était bien, dommage que ça dure pas longtemps », « je suis déçue que ce soit fini », « je ne veux pas que ce soit la dernière séance !!! C'est trop bien, revenez nous voir svp ! ». Dans l'espace de commentaire libre, iels sont plusieurs à nous remercier (intervenantes) et à souligner notre gentillesse. On peut donc dire que c'est le signe que le projet a été résolument apprécié par les élèves et que les contenus et activités proposées ont été stimulant pour elleux. J'ai été touchée par leurs réponses, car il est difficile de savoir sur le moment si le projet intéresse et plaît réellement aux élèves, j'avais peur que ce soit trop long et les contenus trop lourds, ce qui finalement n'est pas le cas.

La restitution a eu lieu le 16 mai 2023 à l'Espace des Arts de Pavillons-Sous-Bois, avec deux autres classes qui restituaient elles-aussi un parcours *La culture et l'art au collège*, sur les mémoires d'Algérie. Nous avons demandé à quelques élèves de présenter le projet avec Anne-Sophie et moi-même. Quelques un.es ont accepté avec motivation et avaient même préparé un texte. J'ai été agréablement surprise qu'une élève, qui avait été très discrète et qui avait assez peu pris la parole pendant le projet, a décidé sur le tas de venir elle aussi sur scène pour parler du parcours. Tristement, les autres classes venues à la restitution n'ont posé aucune question sur notre parcours. Les élèves ont répondu à des questions émanant de deux membres de l'équipe de Cinémas 93, venues pour l'occasion. A notre grand regret, les élèves devaient repartir vite après la séance et nous n'avons pas eu de réel temps de clôture pour échanger avec elleux avant de leur dire au revoir une dernière fois. Il nous a semblé qu'iels étaient quand-

même fier.ères du résultat (particulièrement du podcast) et, rétrospectivement, content.es du projet dont iels n'avaient pas forcément saisi le sens tout de suite, mais avec du recul, l'avaient trouvé enrichissant. Les filles sont celles qui sont le plus venues à nous pour nous remercier d'avoir aborder ces sujets (consentement, sexisme) en classe, en soulignant qu'il n'y avait pas d'autres moments ou cours dans lesquels on leur parlait de cela. Elles étaient heureuses qu'il y est eu cet espace d'échanges pour en débattre et témoigner de leur vécu.

c) Vécu, difficultés, ressenti global

S'agissant de ma première médiation auprès du jeune public, j'avais au début du projet beaucoup d'appréhensions, sur ma posture, ma façon de m'exprimer, pour faire comprendre les enjeux du projet, la fluidité des séances. Ces appréhensions se sont progressivement dissipées et, à partir de la 4^e séance, j'ai commencé à être plus à l'aise. J'ai mis un certain temps à m'accoutumer. Pour les premières séances en binôme avec Anne-Sophie celle-ci, plus habituée, occupait plus de place et j'ai finalement peu parlé, étant encore moi-même trop hésitante. Mais, commencer par deux séances en co-animation avec Anne-Sophie m'a aidée à prendre mes marques avec le collège, la classe, l'équipement. Ces temps m'ont permis d'observer sa manière de faire et d'apprendre de son expérience pour que, lorsque viennent les séances que j'anime seule, je sois plus en mesure de les conduire à mon tour. Anne-Sophie et moi-même nous entendions parfaitement sur la posture pédagogique à adopter et là où l'on souhaitait emmener les élèves. Cette collaboration était particulièrement agréable et en conséquence, nous avons pu proposer des contenus cohérents aux élèves, étant nous-mêmes sur la même longueur d'onde. Nous étions aussi complémentaires sur ce parcours, Anne-Sophie assurant la partie pratique et créative et moi plutôt les aspects théoriques et d'analyse. De surcroît, le fait que les enseignantes, en particulier la professeure-documentaliste, soient là à chaque séance pour encadrer les élèves, mais aussi pour aider à diriger les discussions et ajouter des éléments d'analyse, était une vraie force dans le projet et a contribué à créer un environnement de classe idéal et propice aux débats. Malgré cela, je suis restée encore parfois un peu tatillonne dans mes prises de parole et des moments d'hésitations ont pu se faire sentir. J'ai persévéré durant les séances suivantes. J'estime que, tout compte fait, ma vulnérabilité est en partie ce qui a pu me rendre appréciable par les élèves. Car si je me trompe, si j'hésite, si je leur montre mes doutes, tout en m'exprimant quand-même, je leur laisse l'opportunité de faire de même sans craindre

d'être jugé.es. J'avais du mal à maintenir l'attention des élèves au début du projet, mais iels étaient particulièrement attentif.ves sur les séances qui ont suivies. J'ai eu la chance de tomber sur une classe bienveillante et une équipe éducative qui m'a bien accompagnée, avec la co-animatrice idéale.

Néanmoins, il me faut admettre que le rythme du parcours, en plus de mon alternance, des cours, du mémoire et autres examens, était particulièrement soutenu et difficile à tenir. J'ai essayé de me préparer avant chaque séance du mieux possible, selon les moyens et le temps dont je disposais. La médiation n'était pas toujours aussi carrée que je l'aurais voulu, mais je pense que l'essentiel reste d'avoir pu échanger longuement avec les élèves sur leur perception des représentations de cinéma, les stéréotypes, les violences, les relations interpersonnelles et d'avoir pris le temps qu'il fallait pour déconstruire certaines idées issues de la culture du viol. J'ai en tout cas pu voir que j'étais capable de mener un projet sur la durée, en étant organisée, en sachant m'adapter rapidement. C'est un projet qui a été très formateur et dont je ressors, je l'espère, une meilleure médiatrice.

CONCLUSION

En juin 2023, le Ministre de l'Éducation et de la Jeunesse Pap Ndiaye annonce un plan de formation des enseignant.es à l'éducation à la sexualité, pour chaque niveau d'enseignement, qui devrait être déployé dès la rentrée 2023-2024²⁸⁵. On peut être sceptique de ce revirement, alors qu'en 2022, le Président déclarait douter de l'acceptabilité d'une éducation à la sexualité au collège et y était clairement opposé pour l'école primaire. Que faire de ces discours contradictoires ? Ce plan de formation prendra-t-il en compte les identités et les sexualités dans toute leur diversité ? S'attachera-t-il à transmettre les notions de consentement, de désir, de plaisir ? Nommera-t-il les violences ? En attendant, les discours LGBTphobes continuent à se propager dans les médias de manière particulièrement agressive et les élèves sont peut-être les premier.ères à en pâtir, en témoignent les suicides de jeunes enfants LGBT en raison du harcèlement subit. Face à ce manque d'éducation aux sexualités, il paraît crucial de développer des projets de sensibilisation contre les violences liées au genre et aux sexualités. Des associations et intervenant.es indépendant.es travaillent d'arrache-pied pour ce faire, trop souvent avec de maigres moyens à la fois humains et financiers. Ainsi, l'existence même du Planning Familial, qui défend cette éducation depuis les années 1960, est menacée du fait de baisses de subventions l'obligeant à lancer des appels aux dons. C'est avec ces préoccupations que je me suis lancée de ce projet de recherche et d'atelier.

J'estime avoir plutôt rempli la plupart de mes objectifs de départ, pour rappel : Sensibiliser aux violences liées au genre et aux sexualités, par l'éducation aux sexualités et à l'image ; Ouvrir un regard critique sur les représentations hégémoniques ; Développer une pratique audiovisuelle (podcast, voix-off) pour donner à voir/entendre le point de vue des personnages, se détourner des discours et représentations dominants. Il me semble avoir répondu à certaines lacunes identifiées dans les interventions d'éducation à la sexualité. Le consentement a été particulièrement discuté avec les élèves, en prenant le temps d'évoquer différentes situations et déconstruire les discours issus de la culture du viol. Nous avons pu constater combien il était

²⁸⁵ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, « Éducation à la sexualité : le ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse, Pap Ndiaye, annonce l'élaboration d'un programme et d'un plan de formation pour les personnels », *Presse*, juin 2023 [En ligne] consulté le 31/08/23, URL : <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-le-ministre-de-l-education-nationale-et-de-la-jeunesse-pap-ndiaye-annonce-l-378596>

important de discuter de ce sujet avec elleux, car iels étaient nombreux.ses à ne pas saisir pleinement de quoi il s'agissait. Néanmoins, je suis déçue de n'avoir réussi à proposer un focus LGBT+ digne de ce nom, même si le corpus du parcours comprenait cette thématique à plusieurs reprises. Le corpus filmique amené aux élèves était insuffisant en termes de présences LGBTQIA+. Les spectres asexuels et aromantiques n'ont pas été mentionné ou peut-être seulement survolés au détour d'une phrase. Une autre limite qui s'est vite imposée à moi, c'est la binarité homme/femme qui revenait à de nombreuses reprises dans ma médiation. Par exemple, dans l'opposition *male gaze* / *female gaze* que je regrette un peu avoir adoptée car elle est réductrice. La mention de non-binarité est donc bien peu intervenue, même si j'en développe quelques définitions lors d'un point lexical. En revanche les transidentités ont fait l'objet de plusieurs segments de séances et ont été bien comprises par les élèves. Si certain.es montraient des réticences et n'utilisaient pas le bon vocabulaire, d'autres n'hésitaient pas à les corriger avec les mots appropriés. Il est clair que les thématiques LGBT+ n'étaient pas évidentes pour tout le monde, notamment pour les élèves pour qui cela se heurtait à leur religion. La plupart invoquait alors la tolérance, si ce n'est une élève en particulier qui s'opposait fermement à toute discussion. Il a été mis à plat que les LGBTphobies constituaient des délits et qu'on ne pouvait pas utiliser ici l'argument de la « liberté d'expression ». Comme mentionné précédemment dans un des focus / recul critique sur le parcours, je regrette aussi que l'aspect de plaisir et désir ait été si peu mis en avant, m'étant d'avantage concentrée sur les violences.

Concernant mes hypothèses de départ, elles s'avèrent vérifiées. L'analyse d'extraits en classe à permit d'identifier les représentations et discours stéréotypés et d'en débattre avec les élèves afin de les déconstruire. Les élèves ont vraiment bien compris comment sont construites les images et pourquoi la question du point de vue est importante lorsque l'on analyse des représentations. Ils ont pu constater que le cinéma véhicule de nombreux stéréotypes de genre et que ceux-ci ne sont pas la réalité mais bien une construction sociale qui assigne les individus à différents rôles selon leur genre. Les productions des élèves montrent une évolution dans leurs discours, depuis les voix-off de *Princesses*, plutôt axées sur la culpabilisation des héroïnes, au podcast, qui dénonce les discriminations et se termine par une invitation à la solidarité. La durée du projet a effectivement permis de créer un lien de confiance avec elleux et leur parole est devenue de plus en plus libre au fur et à mesure des séances. Pendant tout le parcours j'ai écouté leur point de vue, en les incitant à s'exprimer sur ce qu'ils pensaient vraiment, en laissant couler leurs propres mots et en veillant à être particulièrement bienveillante et à l'écoute pour

qu'ils soient le plus à l'aise possible. La collaboration, tant avec les enseignantes, la co-animatrice que les élèves, était vraiment agréable. Les échanges et productions qui en sont sortis étaient enrichissants, pour cette recherche mais aussi sur le plan personnel. Il manquerait peut-être à ce mémoire un entretien avec la professeure documentaliste, des mois après le parcours, pour l'interroger sur son ressenti à posteriori et comment elle pense que les élèves ont évolué ou non après le projet, si le parcours a trouvé un écho dans d'autres cours ou d'autres moments de la vie du collège. Il aurait été intéressant également de m'entretenir avec un.e ou plusieurs élèves individuellement pour obtenir un point de vue plus approfondi que par les questionnaires et quelques échanges éparses que j'ai eu avec elleux.

Cela étant, je me suis souvent demandé si ma proposition s'inscrivait vraiment dans de l'éducation à la sexualité. Le parcours s'articulait principalement autour de l'éducation à l'image. L'éducation à la sexualité en découlait, lorsque nous analysions particulièrement des situations de violences dans les extraits présentés, mais elle existait en tant qu'objectif invisible, qui n'a pas forcément été clairement communiqué aux élèves. Officiellement, il s'agissait d'un projet d'éducation à l'image. J'avais initialement choisi de cacher l'aspect d'éducation aux sexualités, craignant une éventuelle censure qui m'empêcherait de porter le projet comme je le voulais. Ce n'est qu'en discutant directement avec les enseignantes que je leur expliquais alors l'objet de ma recherche et mon objectif de proposer une nouvelle éducation à la sexualité par l'éducation à l'image. Mais je me demande si finalement, à vouloir dissimuler cet objectif, je ne l'ai pas effacé du parcours plus que je ne l'aurais souhaité. Finalement, je n'ai pas vraiment trouvé de réponse à ce questionnement, mais je pense que je procéderai différemment pour de prochains projets similaires, en présentant d'office l'objectif d'éducation aux sexualités par l'éducation à l'image.

L'utilité d'une médiation sur les violences liées au genre et à la sexualité n'est à mon sens plus à démontrer. C'est ce qui se dégage des comptes-rendus des séances du parcours. C'est aussi ce qui est ressorti de ma présentation du parcours aux Rencontres de la médiation en salle de cinéma qui se sont tenues à Lille, en juin 2023. L'association De la suite dans les images, sur proposition de Perrine Boutin (co-directrice du master Didactique de l'image), m'a invitée à présenter ma recherche et le parcours pédagogique. Les retours que j'ai reçus sur le parcours et les échanges que j'ai eu avec d'autres professionnels font remonter une large volonté de

sensibiliser les jeunes sur les sujets des violences liées au genre et à la sexualité, ainsi qu'un désir fort, même si semé de craintes, de monter ce genre de projets. Toutes les personnes avec qui j'ai discuté étaient d'accord sur l'urgence de parler de ces sujets le plus tôt possible afin de lutter contre les violences sexistes et LGBTphobes. Si je n'ai pas rencontré de problème à amener ces questions dans le collège où j'ai travaillé, ce n'est pas le cas de tous les médiateur.ices. Certain.es ont rapporté avoir dû faire face à des réticences voire de la censure lorsqu'ils ont souhaité faire des projets liés au genre et à la sexualité, de la part de la Mairie, de chef.fes d'établissements, mais aussi venant d'enseignant.es qui craignent des représailles de parents d'élèves ou bien qui ne croient pas que ces sujets aient leur place à l'école.

Il me semble que l'idée d'une éducation à la sexualité par l'éducation à l'image est pertinente, car le fait d'étudier les représentations au cinéma et d'analyser des séquences précises permet de parler de sujets difficiles tout en gardant les élèves à distance des violences contenues dans les images. L'analyse fait prendre du recul, la discussion fait émerger des idées, l'ensemble permet une prise de conscience et un espace pour libérer la parole. Nous avons ici choisi de faire témoigner des élèves, ce qui selon nous a été possible grâce au lien que nous avons tissé avec les elleux pendant plusieurs mois, mais cela n'est pas nécessaire pour faire un projet de ce type. Il est aussi important de se munir d'outils et de ressources afin d'être prêt.es à recueillir la parole et accompagner les concerné.es dans d'éventuelles démarches (judiciaires, psychologiques...). On peut espérer que de nombreux autres projets de sensibilisation vont continuer à se créer dans les écoles, collèges et lycées. C'est déjà le cas grâce à des associations telles que le Centre audiovisuel Simone de Beauvoir ou le MAG Jeunes LGBT+.

J'espère pour ma part pouvoir continuer à faire vivre ce projet. Je propose déjà mon animation du jeu de l'oie féministe à des classes et salles de cinéma. J'aimerais réaliser d'autres projets d'éducation à l'image sur les questions de représentations genrées et pour sensibiliser d'autres jeunes aux violences liées au genre et à la sexualité. Je me questionne aussi sur la manière dont je pourrais transmettre cette médiation à d'autres structures et professionnel.les, soit en me proposant en tant qu'intervenante, soit en faisant circuler le savoir et les ressources (via la publication de ce mémoire, par exemple). Ce projet a affirmé mes convictions et j'ai hâte de poursuivre dans cette voie.

Table des matières

Déclaration sur l'honneur.....	1
Remerciements	2
Protocole rédactionnel / Note d'intention.....	3
Introduction.....	5
CHAPITRE I : Trajectoires de l'éducation aux sexualités et de l'éducation à l'image.....	21
1. Les freins institutionnels à l'éducation aux sexualités	21
a) Les sexualités (adolescentes), un « tabou » persistant dans notre société.....	21
b) Hiérarchisation des sexualités.....	27
c) Ignorance et mépris du cis-tème vis à vis des transidentités.....	32
2. Les dispositifs nationaux d'éducation à l'image : étendard d'une certaine cinéphilie	37
a) Dans la tradition des dispositifs, une cinéphilie à la française.....	37
b) Les plateformes pédagogiques des dispositifs : l'exemple de la plateforme <i>Transmettre le cinéma</i> . Quelle place pour traiter des problématiques sociales abordées dans les films ?	40
c) Ouverture des dispositifs à « d'autres cinéphilies » et progressive prise en compte <i>gender</i> dans les dispositifs ?	42
3. Penser l'éducation à l'image comme un outil d'éducation aux sexualités	46
a) Les jeunes et les images : Quelles réceptions et quelles pratiques ?	46
b) L'enseignement des genres et sexualités à l'école : Que peut-on dire et montrer ? Note sur l'autocensure.....	50
c) Exemples d'outils d'éducation à l'image et à la sexualité.....	55
CHAPITRE II : Conception et expérimentation du parcours <i>La culture et l'art au collège</i> « Corps et regards au cinéma »	61
1. Cadre et contexte : alternance à Cinémas 93	61
a) Cadre juridique et histoire de l'association, missions, équipe.....	61
b) Mes missions en tant qu'alternante.....	64
c) Contexte et cadre du parcours.....	66
2. Elaboration du parcours « Corps et regards au cinéma »	68
a) Problématique, objectifs et posture	68
b) Préparation du parcours.....	69
c) Doutes et craintes	72
d) Corpus audiovisuel et déroulé du parcours	74
3. Mise en œuvre du parcours	82
a) Logistique (accès au collège, salles, configuration de l'espace, technique...).....	82
b) En amont des séances (préparation, questionnements, réajustements)	83
c) En aval des séances (debriefs, comptes-rendus)	83

CHAPITRE III : Définition des trois axes : Stéréotypes, consentement, partage de l'espace public, au regard du parcours pédagogique	86
1. Stéréotypes.....	86
a) Définitions et typologie des stéréotypes.....	86
b) Le cinéma : fabrique de stéréotypes ? <i>Gazes</i> dans les œuvres filmiques	90
2. Consentement	94
a) Définir, apprendre et dire le consentement	95
b) La culture du viol	101
c) Filmer les violences sexuelles.....	105
3. Division genrée de l'espace public	110
a) Origines de la division genrée de l'espace public.....	110
b) L'insécurité des femmes et/ou LGBTQIA+ dans l'espace public : l'exemple du skatepark .	116
c) Les minorités contre-attaquent : (ré)investir les espaces publics, initiatives militantes	121
CHAPITRE IV : Retour d'expérience et bilan du parcours.....	128
1. Focus et recul critique sur trois aspects du parcours.....	128
a) La place des garçons dans le parcours	128
b) Focus LGBTQIA+ : Tentatives, réussites et renoncements.....	133
c) Et le désir dans tout ça ?	137
2. Compte rendu de la médiation	142
a) Une collaboration à 3 niveaux (le collège, la co-animatrice, les élèves).....	142
b) Retours des élèves participant.es.....	145
c) Vécu, difficultés, ressenti global.....	147
CONCLUSION	149
BIBLIOGRAPHIE.....	155
OUVRAGES.....	155
MEMOIRES ET THESES.....	156
ARTICLES UNIVERSITAIRES	156
ARTICLES DE PRESSE	162
SITOGRAFIE.....	165
ETUDES, ENQUÊTES, RAPPORTS ET BILANS.....	169
PODCASTS.....	172
FILMOGRAPHIE.....	173
ANNEXES.....	175
Résumé mémoire M2	199

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

ANG Ien, *Watching Dallas : Soap Opera and the Melodramatic Imagination*, Londres : Methuen, 1982, 148p.

BREY Iris, *Le regard féminin. Une révolution à l'écran*, France : Éditions de l'Olivier, collection « Les Feux », 2020, 252p.

BREY Iris, *Sex and the series*, France : Éditions de l'Olivier, collection « Les Feux », 2016, 272p.

DE CERTEAU Michel, *L'Invention du Quotidien, Tome 1, Arts de faire*, Paris : Gallimard, 1990, 349p.

GABORIT Pascaline (dir.), *Les stéréotypes de genre - Identités, rôles sociaux et politiques publiques*, Paris : L'Harmattan, 2009, 344p.

GAMMAN Lorraine, MARSHMENT Margaret, *The Female Gaze : Women as Viewer of Popular Culture*, Real Comet Press, 1989, 224 p.

HOOKS bell, « The Oppositional Gaze : Black Female Spectators », in Thornham, S, *Feminist Film Theory: a reader*, New York : New York University Press, 1999, 320p.

JENKINS Henry, *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*, New York : NYU Press, 2006, 336p.

LABORDE Barbara, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques*, France (Paris) : Presses Sorbonne-Nouvelle, Les fondamentaux de la Sorbonne-Nouvelle, 2017, 136p.

LEXIE, *Une Histoire de genre. Guide pour comprendre et défendre les transidentités*, France (Vanves) : Editions Marabout (Hachette Livre), 2021, 286p.

RICHARD Gabrielle, *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*, Québec (Montréal) : Les éditions du Remue-Ménage, Etudes Culturelles, 2019, 168p.

MEMOIRES ET THESES

FABRE Charlie, *Le regard cis reflété au cinéma. L'impact du cis gaze sur la représentation des personnes trans' au cinéma et des corps trans' à travers les miroirs*, Mémoire de recherche, Genre, Littérature et Culture, Université Lumière Lyon 2, Dir. Yannick Chevalier et Aurélie Olivesi, juin 2020, 191p.

MAROLLEAU Émilie, *L'Homosexualité féminine à l'écran : quelle visibilité pour les lesbiennes au cinéma américain et dans les séries télévisées américaines*, Thèse de doctorat, Dir. Georges-Claude Guilbert, Université François Rabelais De Tours, 2015, 370p.

ARTICLES UNIVERSITAIRES

ALESSANDRIN Arnaud, DAGORN Johanna, « Femmes et déplacements : différents contextes, différentes expériences ? », *Dynamiques régionales*, 2021/3 (N° 12), p. 63-82. [En ligne] consulté le 22/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2021-3-page-63.htm>

AMSELLEM-MAINGUY Yaëlle, « Internet pour s'informer sur la sexualité : entre la vie des autres et les normes sociales », *Santé de l'homme*, n°418, mars-avril 2012

BARBIER Cédric, « Les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma. Mise à l'écart ou prise en compte des pratiques adolescentes ? », *Réseaux*, 2020/4 (N° 222), p. 53-78 [En ligne] consulté le 21/07/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-reseaux-2020-4-page-53.htm>

BESSON Pascal, CHOMIENNE Émilie, GARKOUCCHA Alina *et al.*, « L'espace public, au-delà du fantôme de la mixité », *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 2018/1 (N° 67), p. 14-16. [En ligne] consulté le 24/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-developpement-social-urbain-2018-1-page-14.htm>

BOZON Michel, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », *Agora débats/jeunesses*, 2012/1 (N° 60), p. 121-134. [En ligne] consulté le 11/05/22, URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2012-1-page-121.htm>

BUISSON Charlotte, WETZELS Jeanne, « Chapitre IV. Luttres et ré-actions », dans : Charlotte Buisson éd., *Les Violences sexistes et sexuelles*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2022, p. 66-85. [En ligne] consulté le 25/08/23, URL : <https://www.cairn.info/les-violences-sexistes-et-sexuelles--9782715409705-page-66.htm>

CARDELLI Rébecca, « Introduction : espace public et inégalités de genre », *Dynamiques régionales*, 2021/3 (N° 12), p. 5-11. [En ligne] consulté le 19/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2021-3-page-5.htm>

Rébecca CARDELLI, « Les déplacements des femmes dans l'espace public : ressources et stratégies », *Dynamiques régionales*, 2021/3 (N° 12), p. 102-121. [En ligne] consulté le 21/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2021-3-page-102.htm>

CASADEPAX Jean-Yves, « Peut-on, à l'école, imaginer et réaliser une éducation à la sexualité ? », *Le Télémaque*, 2016/1 (N° 49), p. 165-178. [En ligne] consulté le 25/04/22, URL : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2016-1-page-165.htm>

DYER Richard, *Don't Look Now: The Male Pin-Up*, in : *Screen*, Volume 23, Issue 3-4, Sep/Oct 1982, Pages 61–73, <https://doi.org/10.1093/screen/23.3-4.61>

FIDOLINI Vulca, « L'hétéronormativité », dans : Fondation Copernic éd., *Manuel indocile de sciences sociales. Pour des savoirs résistants*. Paris, La Découverte, « Hors collection Sciences Humaines », 2019, p. 798-804. [En ligne] consulté le 16/05/22, URL : <https://www.cairn.info/manuel-indocile-de-sciences-sociales--9782348045691-page-798.htm>

GAY Déborah, « Mélanie BOURDAA, *Les Fans. Publics actifs et engagés*, Caen, C&F Éditions, coll. « Les enfants du numérique », 2021, 310 p. », *Réseaux*, 2022/5 (N° 235), p. 285-288 [En ligne] consulté le 10/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-reseaux-2022-5-page-285.htm>

GUIONNET Christine, NEVEU Érik, « Chapitre 2. Genres et sexualités », dans : *Féminins / Masculins. Sociologie du genre*, sous la direction de GUIONNET Christine, NEVEU Érik. Paris, Armand Colin, « Collection U », 2021, p. 93-139, [En ligne] consulté le 15/05/22, URL : <https://www.cairn.info/feminins-masculins--9782200626846-page-93.htm>

HALL Stuart, CCCS, ALBARET Michèle, GAMBERINI Marie-Christine. Codage/décodage. In: *Réseaux*, volume 12, n°68, 1994. Les théories de la réception, p. 27-39.

JABLONSKI-SIDERIS Georges, « Pour une approche *Queer* de l'enseignement historique dans l'éducation aux genres, sexualités et dans l'éducation à la santé », *Recherches & éducations*, 19 | juillet 2018 [En ligne] consulté le 22/05/22. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6611>

JOUËT Josiane, NIEMEYER Katharina, PAVARD Bibia, « Faire des vagues. Les mobilisations féministes en ligne », *Réseaux*, 2017/1 (n° 201), p. 21-57 [En ligne] consulté le 14/05/22, URL : <https://www.cairn.info/revue-reseaux-2017-1-page-21.htm>

KELLY Liz, « Le *continuum* de la violence sexuelle », *Cahiers du Genre*, 2019/1 (n° 66), p. 17-36., [En ligne] consulté le 01/03/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2019-1-page-17.htm>

LABORDE Barbara, « *Transmettrelecinema.com* : une plateforme pédagogique pour une certaine transmission d'un certain cinéma », *Communiquer*, 31 | 2021, 28/02/20, [En ligne] consulté le 24/05/22. URL : <http://journals.openedition.org/communiquer/7832>

LEGON Tomas, « Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique. La réception de Lycéens et apprentis au cinéma par les jeunes rhônalpins », *Agora débats/jeunesses*, 2014/1 (N° 66), p. 47-60 [En ligne] consulté le 21/07/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2014-1-page-47.htm>

LE MAT Aurore, « L'homosexualité, une « question difficile ». Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire », *Genre, sexualité & société*, 11 | Printemps 2014, 01/07/2014, [En ligne] consulté le 28/04/2022. URL : <http://journals.openedition.org/gss/3144>

LE MINEZ Nolwenn, « Geneviève Sellier, *La nouvelle vague, un cinéma au masculin singulier* », *Questions de communication*, 10 | 1 décembre 2006, [En ligne] consulté le 18 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7742>

LEPERS Maureen, « Censure et cinéphobie : Quand les films font peur », ACAP Pôle Régional Image [En ligne] consulté le 12/06/23, URL : <https://www.acap-cinema.com/censure-et-cinephobie-quand-les-films-font-peur/>

LUXEMBOURG Corinne, NOÛS Camille, « Les espaces publics sont-ils neutres ? Lecture spatiale des rapports sociaux de genre, lecture genrée des rapports socio-spatiaux », *Dynamiques régionales*, 2021/3 (N° 12), p. 12-40. [En ligne] consulté le 22/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2021-3-page-12.htm>

MACE Éric, « Des « minorités visibles » aux néostéréotypes », *Journal des anthropologues*, Hors-série | 2007, le 01 janvier 2008, [En ligne] consulté le 10/06/2022, URL : <http://journals.openedition.org/jda/2967>

MAYOL Pierre. BUTLER Judith, *Trouble dans le genre : pour un féminisme de la subversion* Préface d'Éric Fassin, traduit par Cynthia Kraus. In: *Agora débats/jeunesses*, 41, 2006. Jeunes, genre et société., p.142-145

MULVEY Laura, « Afterthoughts On 'VISUAL Pleasure And Narrative Cinema' Inspired By 'Duel In The Sun' », *The Journal of Cinema and Media*, No. 15/17 (1981), Drake Stutesman; Wayne State University, pp. 12-15, [En ligne] consulté le 18/08/23, URL: <https://www.jstor.org/stable/44111815>

MULVEY Laura, « Visual Pleasure and Narrative Cinema », *Screen*, Volume 16, Issue 3, 1 octobre 1975, pages 6–18.

NEALE Steve, « La masculinité comme spectacle. Réflexions sur les hommes et le cinéma dominant », *Genre en séries*, 5 | 2017 [1993] [En ligne] consulté le 18/08/23, URL : <http://journals.openedition.org/ges/896>

OCTOBRE Sylvie, LEHMANS Anne, « Pratiques culturelles des jeunes et stéréotypes », *Hermès, La Revue*, 2019/1 (n° 83), p. 238-242 [En ligne] consulté le 16/05/22, URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2019-1-page-238.htm>

PAMBOUTZOGLOU Léna, « Yaëlle Amsellem-Mainguy, Arthur Vuattoux, Les jeunes, la sexualité et internet », *Lectures*, Les comptes rendus, 11/04/22, [En ligne] consulté le 11/05/2022. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/55584>

PASQUIER Dominique, HEURTIN Jean-Philippe. Télévision et apprentissages sociaux : les séries pour adolescents. In: *Réseaux*, volume 1, n°1, 1997. Sociologie de la communication. pp. 811-830 [En ligne] consulté le 03/08/23, URL : www.persee.fr/doc/reso_004357302_1997_mon_1_1_3871

PIERRAT Emmanuel, « Censure et *cancel* culture au cinéma », *Humanisme*, 2021/3 (N° 332), p. 39-45. [En ligne] consulté le 19/04/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-humanisme-2021-3-page-39.htm>

POIRIER COURBET Lise, « Un an après #MeToo. Paroles, récits individuels et collectifs », *Le Journal des psychologues*, 2019/3 (n° 365), p. 42-48. [En ligne] consulté le 11/05/2022, URL : <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2019-3-page-42.htm>

SCOTT Joan W., VARIKAS Éléni, Genre : une catégorie utile d'analyse historique, In : *Les Cahiers du GRIF*, n°37-38, 1988. Le genre de l'histoire. pp. 125-153. [En ligne] consulté le 11/04/22, URL : https://www.persee.fr/doc/grif_0770-6081_1988_num_37_1_1759

SELLIER Geneviève, *Cultural Studies, gender et études filmiques* In : *Cultural Studies : Genèse, objets, traductions*, Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 2010 (généré le 15 mai 2023) [En ligne] consulté le 19/07/23, URL : <https://books.openedition.org/bibpompidou/1630>

SELLIER Geneviève, « Gender studies et études filmiques : avancées et résistances françaises », *Diogène*, 2009/1 (n° 225), p. 126-138. [En ligne] consulté le 19/07/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-126.htm>

VALADE Bernard, « Stéréotype et compagnie : versions, variantes et variations », *Hermès, La Revue*, 2019/1 (n° 83), p. 35-47 [En ligne] consulté le 11/08/23, URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2019-1-page-35.htm>

ARTICLES DE PRESSE

CORBEIL Raphaëlle, « *Le Dico des filles* : rose toxique. *Le Dico des filles*, un livre jeunesse à bannir des idées cadeaux pour jeunes filles. », *Gazette des femmes*, Société, 01/09/14 [En ligne] consulté le 13/05/22, URL : <https://gazettedesfemmes.ca/9813/le-dico-des-filles-rose-toxique/>

DAGNET Anne-Laure, « Les réseaux sociaux, nouveaux profs d'éducation sexuelle des adolescents », *Franceinfo*, 17/09/21 [En ligne] consulté le 16/05/22, URL : https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/le-choix-franceinfo/les-reseaux-sociaux-nouveaux-profs-d-education-sexuelle-des-adolescents_4758401.html

DAGORN Johanna, « Pourquoi les personnes LGBT évitent les espaces publics et ce que nous proposons pour que cela cesse », *Huffington Post*, 17/05/2017 [En ligne] consulté le 24/08/23, URL : https://www.huffingtonpost.fr/life/article/pourquoi-les-personnes-lgbt-evitent-les-espaces-publics-et-ce-que-nous-proposons-pour-que-cela-cesse_100702.html

DASINIERES Laure, « Envie d'être un (vrai) allié LGBT+? Voici ce que vous devez faire », *SLATE*, Egalités, Société, 21/05/22 [En ligne] consulté le 12/07/23, URL : <https://www.slate.fr/story/228160/comment-etre-bon-allie-lgbt-guide-gouvernement-discriminations-actes>

EKCHAJZER François, « “Option éducation sexuelle”, primé au Fipa : “Tous les ados sont angoissés par la question du consentement” », *Télérama*, Ecrans et TV, Publié le 14/12/21, mis à jour le 28/01/22 [En ligne] consulté le 11/06/22, URL : <https://www.telerama.fr/ecrans/option-education-sexuelle-sur-france-5-tous-les-ados-sont-angoisses-par-la-question-du-consentement-7007739.php>

GEAY Juliette, « À partir du 1er avril, l'outrage sexiste "aggravé" devient un délit : qu'est-ce que ça change ? », *Violences faites aux femmes*, France Inter, Radio France, 1 avril 2023 [En ligne] consulté le 25/08/23, URL : <https://www.radiofrance.fr/franceinter/a-partir-du-1er-avril-l-outrage-sexiste-aggrave-devient-un-delit-qu-est-ce-que-ca-change-9930078>

GOANEC Mathilde, « IVG, homosexualité : un lycée privé de Compiègne accusé de censure par ses propres enseignants », Education et enseignement supérieur, Enquête, *Médiapart*, 31 mars 2023, [En ligne] consulté le 19/04/23, URL : <https://www.mediapart.fr/journal/france/310323/ivg-homosexualite-un-lycee-prive-de-compiegne-accuse-de-censure-par-ses-propres-enseignants>

LE BRETON Marine, « "Comment faire pour que les hommes cessent de violer ?", la question qui dérange. », *Huffington Post*, 25/01/21 [En ligne] consulté le 12/05/22, URL : https://www.huffingtonpost.fr/entry/comment-faire-pour-que-les-hommes-cessent-de-violer-elles-revendiquent-le-droit-de-poser-cette-question_fr_600ec516c5b6a0d83a1d21d9

LEPRINCE Chloé, « "Culture du viol" : derrière l'expression, une arme militante plutôt qu'un concept », Egalité femme-homme, France Culture, 6 décembre 2017 [En ligne] consulté le 07/08/23, URL : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/culture-du-viol-derriere-l-expression-une-arme-militante-plutot-qu-un-concept-5838149>

MEUNIER Esther, « Quels dispositifs mettre en place « pour que les hommes cessent de violer »? », SLATE, 4 février 2021 [En ligne] consulté le 07/08/23, URL : <https://www.slate.fr/story/199875/comment-faire-hommes-cessent-violer-alternatives-penale-prison-justice-violences-sexuelles-viol>

MITCHELL Galen, "The Cis Gaze", *TransSubstantiation*, 7 mars 2017 [En ligne] consulté le 17/08/23, URL : <https://transsubstantiation.com/the-cis-gaze-6c151f9374ca>

MOULLEC Gabriel, « Un élève trans de 15 ans se suicide dans son lycée du Mans », *TÊTU*, 13/05/22 [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://tetu.com/2022/05/13/drame-eleve-trans-age-15-ans-suicide-lycee-mans/>

PRECIADO Paul B., « Qui défend l'enfant queer ? », Tribune, *Libération*, 14/01/13 [En ligne] consulté le 15/05/22, URL : https://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947/

THIEBAUT Myriam, « Education : comment parler de sexe avec les ados ? », *France info*, France 3 Bretagne, 09/12/2021 [En ligne] consulté le 11/06/22, URL : <https://france3-regions.francetvinfo.fr/bretagne/education-sexuelle-ou-en-sont-nos-ados-2372413.html>

VAMPOUILLE Thomas, « LGBTQI+ : entre progressisme et conservatisme, Macron va devoir clarifier... », *TÊTU*, 11/04/22, [En ligne] consulté le 12/05/23, URL : <https://tetu.com/2022/04/11/election-presidentielle-2022-questions-lgbt-emmanuel-macron-le-pen-avant-vote-second-tour-24-avril/>

VERGE Pauline, « Valérie Rey-Robert : « on se berce d'illusions sur la vision qu'on a du viol » », MANIFESTO XXI, Société, articles, 6 mars 2019 [En ligne] consulté le 08/08/23, URL : <https://manifesto-21.com/valerie-rey-robert-culture-du-viol/>

ZEROUK Lynda, « Le clitoris correctement représenté dans un manuel scolaire. Enfin », Terriennes, *Tv5monde*, 06/09/17 [En ligne] consulté le 08/05/22, URL : <https://information.tv5monde.com/terriennes/le-clitoris-correctement-represente-dans-un-manuel-scolaire-enfin-189785>

SITOGRAPHIE

Archipel des Lucioles, le kit contre les LGBTphobies [En ligne] consulté le 14/07/23, URL : <https://www.passeursdimages.fr/le-kit-contre-les-lgbtphobies>

BOISSONNEAU Mélanie, *Etudes de genre et éducation au cinéma. Un glossaire en 10 entrées*, Lycéens et apprentis au cinéma en Bourgogne-Franche-Comté Académie de Besançon, Les 2 Scènes, Scène nationale de Besançon, 2022 [En ligne] consulté le 31/07/23, URL : <https://les2scenes.fr/sites/default/files/inline-files/Etudes%20de%20genre%20et%20%C3%A9ducation%20au%20cin%C3%A9ma%20-%20Les%20Sc%C3%A8nes%202022%20-web.pdf>

CINEMAS 93, La culture et l'art au collège [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.cinemas93.org/page/la-culture-lart-au-college>

CINEMAS 93, Guide ressource : Les tout-petits vont au cinéma [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.cinemas93.org/page/guide-ressources-tout-petits-vont-au-cinema>

CNC, Collège au cinéma, dossier enseignant n°268, *The Rider. Un film de Chloé Zhao*, 2020 [En ligne] consulté le 20/07/23, URL : https://www.cnc.fr/documents/36995/145981/DM_The_Rider_web-opt.pdf/a2ab4722-0f04-6da7-9a3b-a7a691003908?t=1596026045007

CNC, « L'éducation à l'image » [En ligne] consulté le 08/05/22, URL : <https://www.cnc.fr/cinema/education-a-l-image>

CNRTL, « Sociologie » [en ligne] consulté le 11/05/22, URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/sociologie>

Conseil du statut de la femme, « Culture du viol », Gouvernement du Québec [En ligne] consulté le 16/02/23, URL : <https://csf.gouv.qc.ca/article/publicationsnum/bibliotheque-des-violences-faites-aux-femmes/culture-du-viol/>

Coordination Féministe d'Île-de-France, « Paris - Marche de nuit féministe », *L'Anticapitaliste*, 7 mars 2022 [En ligne] consulté le 23/08/23, URL : <https://lanticapitaliste.org/evenement/paris-marche-de-nuit-feministe>

Dico des filles, « Dominique Rouyer, l'auteure du dico des filles » [En ligne] consulté le 13/05/22, URL : <https://dicodesfilles.wordpress.com/dominique-rouyer-auteure-dico-des-filles/>

Eduscol, Infographie éducation à la sexualité [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Sante/55/9/infographie_education_a_la_sexualite_1029559.pdf

E-Enfance, « Le rapport de l'ONU sur la cyberviolence infligée aux femmes », 30/09/15 [En ligne] consulté le 14/05/22, URL : <https://e-enfance.org/rapport-de-lonu-cyberviolence-infligee-aux-femmes/>

Etudiant.gouv.fr, « Lutter contre les LGBTphobies », violences lgbtphobes, [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.etudiant.gouv.fr/fr/lutter-contre-les-lgbtphobies-997>

Genrimages, A propos [En ligne] consulté le 12/07/23, URL : http://www.genrimages.org/plateforme/?q=genrimages/voir_info/1588

Genrimages, Ateliers Genrimages [En ligne] consulté le 12/07/23, URL : http://www.genrimages.org/plateforme/?q=genrimages/voir_info/1696

Liberté Couleurs, « Présentation » [En ligne] consulté le 11/06/22, URL : <http://www.libertecouleurs.org/presentation/>

MAG Jeunes LGBT+, « Nos interventions », [En ligne] consulté le 30/08/23, URL : <https://www.mag-jeunes.org/ims-mag-jeunes-lgbt>

Manif pour tous, « L'idéologie du genre », 26/11/2013 [En ligne] consulté le 08/05/22, URL : <https://www.lamanifpourtous.fr/publications/lideologie-du-genre>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, « Éducation à la sexualité : le ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse, Pap Ndiaye, annonce l'élaboration d'un programme et d'un plan de formation pour les personnels », *Presse*, juin 2023 [En ligne] consulté le 31/08/23, URL : <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-le-ministre-de-l-education-nationale-et-de-la-jeunesse-pap-ndiaye-annonce-l-378596>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, « L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel, Art et culture, [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.education.gouv.fr/l-education-l-image-au-cinema-et-l-audiovisuel-9587>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, « Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire », *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, 30 septembre 2021 [En ligne] consulté le 31/08/23, URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo36/MENE2128373C.htm>

Observatoire des images [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://observatoiredesimages.org/>

ONU Femmes, « En matière de consentement, il n'y a pas de *frontières floues* », 18 novembre 2019 [En ligne] consulté le 28/02/23, URL : <https://www.unwomen.org/fr/news/stories/2019/11/feature-consent-no-blurred-lines>

ONU Femmes France, « Les violences sexuelles » [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.onufemmes.fr/violences-sexuelles>

Osez Le Féminisme, « Education à la sexualité : sortie du rapport du HCE », Communiqué de presse, 15/06/16 [En ligne] consulté le 13/05/22, URL : <https://osezlefeminisme.fr/education-a-la-sexualite-sortie-du-rapport-du-hce/>

Queer Education, Ressources pour une éducation queer et inclusive [En Ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://queereducation.fr/>

Queer Education, « La transphobie tue à l'école. Lettre aux personnels de l'Éducation Nationale », Billet de Blog, *Le Club de Médiapart*, 18/12/20 [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://blogs.mediapart.fr/queer-education/blog/181220/la-transphobie-tue-l-ecole-lettre-aux-personnels-de-leducation-nationale>

Service public, « Harcèlement sexuel » [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1043>

Sex Education, « Le Petit Manuel de Sex Education » [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : https://www.sexeducation.fr/assets/data/le_petit_manuel_sex_education.pdf

Sex Education [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.sexeducation.fr/>

Simoneveil.fr, La Loi pour l'IVG de Simone Veil [En ligne] consulté le 11/05/22, URL : <https://simoneveil.fr/loi-ivg-avortement.php>

SOS Homophobie, « Hétéronormativité ou hétérocentrisme » [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <https://www.sos-homophobie.org/informer/definitions/heteronormativite-ou-heterocentrisme>

Stop Harcèlement de rue [En ligne] consulté le 30/08/23, URL : <http://www.stopharcelementderue.org/harcelement/>

SVT Egalité, Ressources pédagogiques. Éducation à la sexualité [En ligne] consulté le 20/05/22, URL : <http://svt-egalite.fr/index.php/ressources-pedagogiques/education-a-la-sexualite>

THABOUREY Vincent, Restitution de la conférence « Programmation et autocensure », Archipel des lucioles, novembre 2022 [En ligne] consulté le 12/07/23, URL : <https://www.passeursdimages.fr/conference-programmation-et-autocensure>

Université Paris-Est Créteil Val de Marne, « Genre et sexualités dans les établissements scolaires : une révolution féministe en cours ? », Actualités, 31 mai 2022 [En ligne] Consulté le 08/06/22, URL : <https://www.u-pec.fr/fr/enseignant-e-chercheur-e/actualites/genre-et-sexualites-dans-les-etablissements-scolaires-une-revolution-feministe-en-cours>

ETUDES, ENQUÊTES, RAPPORTS ET BILANS

ACAP – pôle régional image, « Les jeunes, les images, les écrans en Hauts-de-France », Rapport complet, Oct. 2020, 152p.

AMSELLEM-MAINGUY Y. (ccord.), CHEYNEL C., FOUET A., « Entrée dans la sexualité des adolescent·e·s : la question du consentement. Enquête auprès des jeunes et des intervenant·e·s en éducation à la sexualité », Rapport d'étude, INJEP, 06/2015, 102p.

Comité Interministériel aux droits des femmes et à l'égalité entre les femmes et les hommes, Dossier de presse, 8 mars 2018, 20p.

Commission Européenne, « Rapport sur l'égalité entre les femmes et les hommes 2008 », 2008

Conseil Supérieur de l'Audiovisuel, « Quels écrans utilisent les 13-24 ans et pour quels usages ? », Colloque « Les écrans et les jeunes : quelle place, quelle offre, quelles évolutions ? », Direction des études et de la prospective du CSA9 décembre 2014, 21p.

CRIPS Sud, « La santé sexuelle des jeunes : Etat des lieux », *Les publications du CRIPS Sud*, novembre 2019, 26p.

GLAAD Media Institute, *Where we are on TV. 2020-2021*, Gilead | Compass Initiative, 2021, 46p.

Féministes contre le cyberharcèlement, « Cyberviolence et cyberharcèlement : Publication des résultats de l'enquête auprès des français et françaises », Ipsos, novembre 2021 [En ligne] consulté le 14/05/22, URL :

<https://www.vscyberh.org/post/675661834715561984/enquetecyberviolencesipsos2021>

Haut Conseil à l'Egalité entre les Femmes et les Hommes, Avis du HCEfh relatif au harcèlement sexiste et aux violences sexuelles dans les transports : pour un Plan national d'action, 16 avril 2015 [En ligne] consulté le 23/08/23, URL : <https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/violences-faites-aux-femmes/actualites/article/avis-du-hcefh-relatif-au>

Haut Conseil à l'Égalité entre les Femmes et les Hommes, Rapport n°2016-06-13-SAN-021, Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes, publié le 13 juin 2016, 136p.

Haut Conseil à l'Égalité entre les Femmes et les Hommes, Rapport n°2013-0912- HCE-008, Rapport relatif à l'accès à l'IVG Volet 1 : Information sur l'avortement sur Internet, 13/09/13, 35p.

IFOP, « Les adolescents et le porno : vers une « Génération Youporn » ?. Etude sur la consommation de pornographie chez les adolescents et son influence sur leurs comportements sexuels », *Observatoire de la Parentalité & de l'Education Numérique*, 15/03/17, 34p.

IFOP, en partenariat avec la Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais, « OBSERVATOIRE DES LGBTPHOBIES : ÉTAT DES LIEUX 2019 », publié le 13/05/2019 [En ligne] consulté le 23/08/23, URL : <https://www.ifop.com/publication/observatoire-des-lgbtphobies-etat-des-lieux-2019/>

Mémoire traumatique et victimologie, 2022 - ENQUÊTE IPSOS - REPRÉSENTATIONS DES FRANÇAIS SUR LE VIOL VAGUE 3 [En ligne] consulté le 07/08/23, URL : <https://www.memoiretraumatique.org/campagnes-et-colloques/2022-enquete-ipsos-representations-des-francais-sur-le-viol-vague-3.html>

Ministère chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes, de la diversité et de l'égalité des chances, « Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes », Chiffres-clés, Édition 2022, L'Essentiel, 105p.

#NousToutes, Enquête sur les séances d'éducation à la sexualité au collège et au lycée, Dossier de presse, février 2022, 25p.

#NousToutes, Enquête sur le consentement dans les rapports sexuels, #JaiPasDitOui, Dossier de presse, mars 2020, 19p.

#NousToutes, Enquête #PasDeLyceeSansEgalite, 2021, 6p.

Observatoire régional des violences faites aux femmes du Centre Hubertine Auclert, « Cybersexisme chez les adolescent-e-s (12-15 ans) », synthèse d'étude, 2016, 15p.

SOS Homophobie, Rapport sur les LGBTIphobies, 2021, 174 p.

SSMSI, ministère de l'Intérieur, Insécurité et délinquance en 2017 : premier bilan statistique, Interstats, janvier 2018, 182p.

PODCASTS

REGACHE Camille, RICHARD Gabrielle, « À l'école, être hétéro ou ne pas être » (#03)
[Audio podcast épisode] in *Camille*. Binge Audio, octobre 2021, 37min

LEPICARD Anne-Sophie, *Les roses d'acier*, Arte Radio, mise en ligne le 30 janvier 2019, 36min

BORDAS Judith, BROUARD Annabelle, *Traverser les forêts*, France Culture, mise en ligne le 11 novembre 2018, 58min

FILMOGRAPHIE

- Bande de filles*, Céline Sciamma, France, 2014, 1h52
- Billy Elliot*, Stephen Daldry, Royaume-Uni, 2000, 1h50
- Buzz l'éclair (Lightyear)*, Angus MacLane, États-Unis, 2022, 1h40
- Certains l'aiment chaud (Some Like It Hot)*, Billy Wilder, États-Unis, 1959, 2h12
- Chantons sous la pluie (Singin' in the Rain)*, Stanley Donen et Gene Kelly, États-Unis, 1952, 1h43
- Des femmes (Women)*, Merzak Allouache, Algérie, 2020, 1h30
- Iron Man 2*, Jon Favreau, États-Unis, 2010, 2h05
- Irréversible*, Gaspar Noé, France, 2002, 1h37
- Je m'appelle Bagdad (Meu Nome é Bagdá)*, Caru Alves de Souza, Brésil, 2021, 1h36
- Johnny Guitare (Johnny Guitar)*, Nicholas Ray, États-Unis, 1954, 1h50
- Jurassic World*, Colin Trevorrow, États-Unis, 2015, 2h00
- Jusqu'à la garde*, Xavier Legrand, France, 2017, 1h34
- L'armée des ombres*, Jean-Pierre Melville, France, Italie, 1969, 2h15
- L'ascension de Skywalker (Star Wars : The Rise of Skywalker)*, J.J.Abrams, États-Unis, 2019, 2h22
- L'une chante, l'autre pas*, Agnès Varda, France, 1977, 2h00
- La domination masculine*, Patric Jean, France, 2009, 1h43
- La rivière sans retour (River of No Return)*, Otto Preminger, États-Unis, 1954, 1h31
- La Tête à l'envers (Tall Story)*, Joshua Logan, États-Unis, 1960, 1h28
- Le Secret de la cité perdue (The Lost City)*, Aaron et Adam Nee, États-Unis, 2022, 1h52
- Les résultats du féminisme*, Alice Guy-Blaché, France, 1906, 7 mn
- Matrix*, Lana et Lilly Wachowski, États-Unis, 1999, 2h30
- Mid90s*, Jonah Hill, États-Unis, 2018, 1h24

Option éducation sexuelle, Marie-Pierre Jaury et Carine Lefebvre-Quennell, France, 2021, 1h08

Outrage, Ida Lupino, États-Unis, 1950, 1h15

Pierrot le fou, Jean-Luc Godard, France, Italie, 1965, 1h50

Portrait de la jeune fille en feu, Céline Sciamma, France, 2019, 2h01

Princesse Mononoke, Hayao Miyazaki, Japon, 1997, 2h13

Princesses, Margaux Elouagari, France, 2020, 24min

Sois belle et tais-toi, Delphine Seyrig, France, 1976, 1h55

The Power of the Dog, Jane Campion, Nouvelle-Zélande, Australie, Canada, États-Unis, Royaume-Uni, 2021, 2h06

Thelma & Louise, Ridley Scott, États-Unis, 1991, 2h10

Un visa pour la liberté (Mr. Gay Syria), Ayşe Toprak, Turquie, 2017, 1h28

Une femme fantastique (Una mujer fantástica), Sebastian Lelio, Chili, 2017, 1h44

ANNEXES

ANNEXE 1 : Document du parcours « Corps et regards au cinéma »

La Culture et l'Art au Collège
Edition 2022/2023



1. Structure

Nom de la structure proposant le parcours : Cinémas 93

Libellé du parcours : Corps et Regards au cinéma

2. Artiste/ scientifique menant le parcours

Nom / Prénom : Madame Anne-Sophie Lepicard

Projets artistiques/scientifiques en cours ou à venir de l'artiste ou du scientifique menant le parcours :

Anne-Sophie aime les mots, les images et leurs combinaisons infinies. Pendant dix ans, elle s'est occupée de programmation pour le festival Ciné junior et d'éducation à l'image à travers la coordination du dispositif Collège au cinéma en Val-de-Marne. Elle poursuit désormais l'expérimentation pédagogique comme intervenante pour différentes structures et réalise films courts, podcasts et documentaires radio pour France culture et Arte radio.

Articulation du parcours avec ces projets :

Nous faisons ici appel à Anne-Sophie Lepicard qui nous semble la mieux équipées et expérimentées pour accompagner et nous aider à penser un projet nécessitant une approche à la fois technique et artistique et des compétences comme critique de cinéma et créateurs de contenus audio et vidéo. Anne-Sophie collabore ainsi pour la construction du parcours avec l'équipe enseignante et l'étudiante Emilie Sigourakis qui a initié le projet. Elle animera aussi une partie des ateliers pratiques et nous aider à finaliser les contenus créés avec les élèves.

Résumé du parcours (thématique(s), contenu et objectifs du projet) :

L'atelier «Corps et regards au cinéma» abordera à la fois la question des représentations des corps genrés au cinéma et des différents types de regards posés sur ces corps: le regard des personnages entre eux, le regard du/de la réalisateur.ice sur ses personnages et acteur.ice.s, le regard des spectateur.ice.s sur ces personnages.

L'artiste, le scientifique a t'il déjà mené un parcours CAC lors des éditions précédentes ?

Si oui, précisez dans quel collège, la ville et ce qui motive le renouvellement de sa candidature.

Anne Sophie n'a pas encore mené de CAC comme intervenant principal mais est intervenue à de nombreuses reprises sur les projets de Cinémas 93, scolaires ou hors temps scolaire, avec différents types de public et d'âges.

3. Organisation et déroulement prévisionnel

ateliers, sortie(s) culturelle(s), analyse critique et restitution.

Atelier : construit et encadré par l'artiste / le scientifique, se déroule pendant la moitié de la durée du parcours.

Comment faire ressentir à l'écran les émotions / l'intériorité d'un personnage face à une situation de violence sexiste ou sexuelle ? Comment mettre en scène cette situation de manière engagée? Cette problématique permettra aux élèves à la fois de s'interroger sur les représentations genrées et de développer une pratique filmique qui donne des réponses techniques à cette interrogation.

Sorties : développent et mettent en perspective l'univers artistique, culturelle de l'artiste / du scientifique et sa pratique.

Les sorties complètent le projet et permettent de montrer les oeuvres qui sont le support des cours et ateliers. Sortie 1 : Centre Audiovisuel Simone de Beauvoir Sorties 2 à 4 : 3 projections, un film en langue espagnole et d'un film en langue anglaise ainsi qu'en conclusion un programme de courts métrages français (Lumineuses, programmé dans Collège au Cinéma en 2022/2023), à l'Espace des Arts, Les Pavillons-sous-bois.

Les temps de réflexion : *permettent d'expliciter la démarche de l'artiste, du scientifique et le sens du projet auprès de la classe.*

Les deux intervenantes accordent au moins une séance de 2h à présenter leur travail et le projet en début de parcours, en explicitant avec les élèves des notions principales qui seront abordées : les rapports entre réel et fiction, les parti-pris d'une mise en scène, l'objectif et le subjectif, la focalisation du point de vue en littérature et en cinéma. Plusieurs séances viennent compléter les séances avec Emilie et Anne-Sophie, encadrées par les enseignantes seules ou avec Cinémas 93. Ces séances permettront d'ouvrir la réflexion sur les notions de "point de vue" et sur le sujet des discriminations de genre, notamment via l'analyse d'extraits de films ou de textes fictionnels et d'articles. Les sorties sont pensées et organisées par Cinémas 93 en lien avec les enseignantes, le cinéma et les intervenantes. Elles permettent de montrer dans leur format optimal et original les principales oeuvres exploitées en classe, en cours ou en atelier.

Temps de clôture : *un temps qui donne à voir aux pairs, à la communauté éducative et au-delà le chemin parcouru par les élèves.*

Une restitution pourra avoir lieu en ligne sur le site de Cinémas 93 (pour la partie podcasts) et présentation d'une sélection des travaux en salle de cinéma lors d'une séance ouverte aux familles, à la communauté éducative et aux pairs.

Le parcours entre dans le cadre de la démarche "130 pays, 130 collèges"

NON

Implication active des collégiens dans le processus :

Dimensions participative (contenu du parcours) et inclusive (méthodologie)

A travers des exercices de réalisation audiovisuelle ou seulement sonore, les élèves alterneront entre pratique et analyse de films pour apprendre et expérimenter les différents aspects de la notion de « point de vue » au cinéma, depuis celui du cinéaste à celui du spectateur en passant par celui du personnage et de la caméra. Ce projet abordera par ce biais la thématique des stéréotypes et violences liés au genre.

Intégration de la thématique de l'égalité Femmes-Hommes au sein du parcours :

La thématique de l'égalité Femmes – Hommes au sein du parcours, méthodologie prenant en compte les enjeux de l'égalité femmes.

L'atelier « Corps et regards au cinéma » abordera à la fois la question des représentations des corps genrés au cinéma et des différents types de regards posés sur ces corps : le regard des personnages entre eux, le regard du ou de la réalisateur.ice sur ses personnages et acteur.ice.s, le regard des spectateur.ice.s sur ces personnages. Tout cela me permettra d'introduire à la notion du male gaze et d'amener la problématique qui sera travaillée avec les élèves : Comment faire ressentir à l'écran les émotions / l'intériorité d'un personnage face à une situation de violence sexiste ou sexuelle ? Comment mettre en scène cette situation de manière engagée ? Cette problématique permettra aux élèves à la fois de s'interroger sur les représentations genrées et de développer une pratique filmique qui donne des réponses techniques à cette interrogation. Les films et la pratique filmique peuvent être une possibilité pour sensibiliser les jeunes à ces questions, en leur permettant de se mettre à la place des personnages qu'ils voient ou qu'ils mettent en scène. C'est aussi un moyen de donner un temps de discussion sur des thèmes qui en découlent, d'accueillir la parole d'élèves qui souhaiteraient partager leur expérience, se renseigner ou simplement se sentir visibles et entendu.e.s.

Implication active de la famille dans le parcours :

Un temps de présentation du parcours est proposé aux parents au cours du 1er trimestre.

Comme traditionnellement, Cinémas 93 incite les enseignants et les élèves à communiquer explicitement aux parents les informations principales liées au projet dès le lancement du parcours. C'est cependant surtout lors de l'annonce de la restitution, en fin de projet, qu'une information est directement adressée aux parents, en complément des demandes éventuelles d'autorisations de droit à l'image.

Parentalité: participation des familles, association des parents au parcours.

Le projet s'adresse à des collégiens pour accompagner leur autonomie critique et vise leur émancipation. Il n'est pas nécessaire dans le cadre de ce parcours d'associer les parents en cours, autrement qu'en communiquant sur les étapes et inviter les familles à la restitution.

4. Lien du parcours avec :

Les différentes entrées du projet d'établissement *et notamment de son volet culturel.*

Ce parcours permet de faire le lien avec les différents axes du projet d'établissement, en particulier le volet « épanouissement » et le volet « ouverture culturelle ». L'objectif de ce parcours est donc de les rendre acteurs de la construction d'une orientation positive, de créer un sentiment d'appartenance à la communauté éducative et au territoire de manière générale. Ainsi, ce parcours contribue à valoriser leur créativité et leur esprit d'initiative, en proposant un projet d'ampleur, et une restitution finale visible par un public large : les enseignants, les élèves et les parents. Ce projet leur permettra également de découvrir les partenaires sur le territoire (le cinéma par exemple), et d'enrichir leurs connaissances et compétences par la découverte et la manipulation d'outils numériques.

L'espace numérique de travail du collège.

L'Espace Numérique de travail du collège pourra être utilisé pour partager des documents et ressources entre les enseignants et les élèves ou pour valoriser le projet par la mise en ligne de photos et des podcasts.

Accompagnement des enseignants, co-construction du parcours avec les équipes pédagogiques :

méthodologie (préparation, groupe de travail, présentation des intervenants, ressources mises à disposition des professeur.e.s).

Le projet est co-construit pour le détail du programme avec les enseignantes, la documentaliste, les intervenants, sur une proposition initiale de Cinémas 93. Le choix des films projetés et l'apport de chacun sera élaboré ensemble et s'enrichira au fur et à mesure du parcours du résultat des séances et des ajustements des approches. L'objectif partagé est d'articuler analyse et pratique audiovisuelle ou littéraire en soutenant l'apprentissage des langues et l'échange.

Les enseignants souhaitent-ils s'investir dans les médias départementaux pour rendre compte des expériences et productions des élèves ?

OUI

Liens du parcours avec les enseignements, les objectifs pédagogiques et par discipline.

La mise en place de ce parcours permet l'acquisition de compétences et de connaissances fondamentales du programme, et de créer du lien avec les différentes disciplines. Ainsi, il leur permettra de concilier différentes approches de communication (domaine 1) en travaillant avec des ressources papiers et numériques et en particulier en racontant une histoire à partir d'échantillons d'images et d'extraits de films. Ainsi, ils enrichiront leur répertoire cinématographique tout en étudiant le rapport texte/image qui est au programme de français. Le travail du vocabulaire, lors des échanges, analyses et ateliers plus techniques, donnera lieu à un travail d'expression en langues vivantes, espagnol et anglais, écrit et oral. Le choix des oeuvres étudiées, en cinéma et en littérature, favorisera les oeuvres en version originale en langue étrangère.

5. Autre(s) personne(s) intervenant ponctuellement au sein du parcours

Modalités d'intervention dans le parcours.

1. Nom / Prénom : Madame Emilie Sigourakis

A l'initiative de ce projet, Emilie en a fait l'objet de sa recherche en Master "Didactique de l'image". Emilie propose une programmation de films, coordonne l'articulation entre analyse et pratique et animera une partie des séances en atelier.

2. Nom / Prénom : Madame Séverine Houy

Accueil et conseils en programmation à l'Espace des Arts, Les Pavillons.

3. Nom / Prénom : Madame Cinéaste (en cours de réflexion)

Projection suivie d'une rencontre en salle d'une ou plusieurs réalisatrices.

6. Budget

Dépenses		Ressources	
Rémunération des interventions artistiques / culturelles		Conseil départemental 93	3800
artiste spectacle vivant		autres	
auteur	1400		
plasticien			
cinéaste	300		
universitaire, scientifique	1100		
Coûts de transport pour les déplacements de la classe			
autocar			
transports en commun			
Billetterie visites / spectacles			
cinéma	350		
exposition / conférence	150		
spectacle vivant			
concert			
Autres frais			
matériel pédagogique			
autres	500		
TOTAL DEPENSES		TOTAL RESSOURCES	
MONTANT TTC en euros	3 800	MONTANT TTC en euros	3 800

7. Collège

Collège souhaitant accueillir le parcours.

Nom de l'établissement : Collège Eric Tabarly

30-32 rue Albert Thomas

93320 LES PAVILLONS-SOUS-BOIS

Nom du principal : Madame MARIE-ANJES DA SILVA

Classe : 3ème

Type de classe : Ordinaire

Enseignant(s) impliqué(s).

Nom du 1er enseignant : Madame Céline Pigeon

Discipline enseignée : Anglais

Nom du 2eme enseignant : Madame Laure Alexandre

Discipline enseignée : Espagnol

Nom du 3eme enseignant : Madame Clara Delmas

Discipline enseignée : Documentaliste

ANNEXE 2 : Déroulé concis du parcours

Séance n°	Date	Heure	Durée	Intervenante	Sujet de la séance	Dans les grandes lignes...
1	Lundi 14 novembre	13h-15h	2H	ASL et ES	Introduction, Hollywood, le western, regards « masculins »	Représentations hégémoniques, mise-en-scènes qui sexualisent les corps « féminins »
SORTIE 1	Mardi 22 novembre	11h			Exposition « Parisiennes Citoyennes » au Musée Carnavalet	Histoire des féminismes en France
2	Mercredi 23 novembre	8h30-10h30	2H	ASL et ES	Prolongement de l'introduction et visionnage de <i>Princesses</i>	Débat autour du court-métrage et amorce de l'écriture des voix-off
3	Jeudi 1 ^{er} décembre	8h30-10h30	2H	ES	Retour sur <i>Princesses</i> , le corps des femmes dans l'espace public, stéréotypes	Point lexical (sexe, genre, non-binarité, transidentités, intersexe, cisgenre), le genre comme performance, test de Bechdel
4	Mardi 6 décembre	14h-16h	2H	ASL et ES	Écriture et enregistrement des voix-off, création d'affiches	Comment sortir d'un discours issu de la culture du viol ?
Vacances de Noël						
SORTIE 2	Mardi 3 janvier	14h-16h	2H	Lactitia Puertas (en présence ES)	Intervention du Centre Audiovisuel Simone de Beauvoir	Histoire de la division genrée de l'espace public
5	Mardi 10 janvier	9h30-11h30	2H	ES	Jeu de l'oie femmes et cinéma	La place des femmes dans l'industrie audiovisuelle, intersectionnalité
SORTIE 3	Mercredi 18 janvier	9h30		ES	Projection de <i>Je m'appelle Bagdad</i> à l'Espace des Arts	Présentation du film + débat
6	Vendredi 20 janvier	10h30-12h30	2H	ES	Focus <i>Je m'appelle Bagdad</i>	Sortie de cinéma, <i>female gaze</i> , consentement, masculinités
7-8-9-10	Mardi 24 et jeudi 26 janvier, mardi 14 et mercredi 15 février	14h-16h et 8h30-10h30 ; 14h-16h et 10h30-12h30	4 x 2H	ASL et ES	Écriture et enregistrement des podcasts	C'est quoi, un podcast ? Constitution d'un groupe « critique » et d'un groupe « témoignage » Sessions d'écriture Enregistrement la dernière séance
HORS PARCOURS	Mardi 28 mars	10h30-12h30	2H	Bénévoles	Intervention de l'association Mag Jeunes LGBT	Sensibilisation sur les LGBTphobies
RESTITUTION	Mardi 16 mai	13h45-16h	2h15	ASL, ES, Cécile Morin (Cinémas 93)	Présentation du parcours et projection des réalisations des élèves	Temps de présentation et temps d'échanges avec les autres classes (triple restitution)

ANNEXE 3 : Visuels jeu de l'oie et corpus audiovisuel



- | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|---|---|--|--|--|--|
| 1_Alice Guy, Les Résultats du féminisme (1906) | 2_Simone Signoret-L'armé e des ombres - extrait | 4_Amandine Gay-FAIS LACCENT EUROPEEN | 5_ALISON BECHDEL x PÉNELOPE BAGIEU TES... | 7_Agnès Varda Lune chante lautre pas | 8_Wachowski-Matrix - Cest quune fillette | 9_Thelma et Louise | 10_WADJDA - Bande annonce | 10_WADJDA - interview real | 12_Iris Brey-sous nos yeux | 13_Jusqu'à la garde-bande annonce | 14_Ida Lupino-OUTRA GE 1950 |
| 15_Coline Serreau - la crise extrait | 16_PCMMO - 2022 17e edition bande annonce | 16_PCMMO - Des femmes (2020) - Extrait | 16_PCMMO - UN VISA POUR LA LIBERTÉ Mr GAY SYRIA | 19_Patrick Jean - Des femmes 2009 extrait | 20_CINÉASTES NON-ALIGNEES teaser | 21_Aïssa Maïga à la cérémonie des César 2020 | 22_Virginie Despentes - genre et cinema | 25_Corinne Masiero - Quon nous foute la paix ! | 26_Daria Marx - Opération Renaissance | 26_Daria Marx_Ma-vie-en-gros-documen-taire | 27_Jane Campion-The Power of the Dog - Flowers |
| 28_San-Monon oke | 29_Daniela Vega - A FANTASTIC WOMAN extrait | 31_32_DELPHIN E ET CAROLE INSOUMUSES Bande Annonce | 31_Delphine Seyrig - Mady Norman- Be pretty and sh... | 32_Carole Roussopoulos- 1971 Ya quà pas baiser | 33_James Bond - le plus misogynie des espions | 34_Claudine Nougaret - désert du Mali, 1986 | 34_Claudine Nougaret, Film La captive du désert, Niger, ... | 34_Claudine-No ugarret-Film-Pari s-1997-c-Raymond-Depardo... | 35_Mounia Meddour - PAPICHA Bande Annonce | 36_The Handmaids Tale-bande annonce | 37_Golshifteh Farahani-UN DIVAN À TUNIS 2019 extrait |
| 38_Brie Larson-Captain Marvel entraînement | 39_Naomi Kawase - Les délices de Tokyo - Cuisine | 39_Naomi Kawase - Les délices de Tokyo-Vou... | 39_Naomi Kawase- STILL THE WATER Bande Annonce | 40_Ovidie-violes obstétricales | 43_Celine Sciamma-portrait de la jeune fille en feu ex... | 43_Celine Sciamma-portrait de la jeune fille en feu ex... | 44_Déborah Lukumuena-interview Divines | 46_Catherine Corsini-La belle saison extrait | 48_Sandrine Brauer-Maysalo un Hamoud- Je danserai si je v... | 49_Marjane Satrapi -Persepolis_cod e-vestimentaire | 51_Adèle Haenel- PORTRAIT DE LA JEUNE FILL... |
| 51_Adèle Haenel-pieuxres | 51_Adèle Haenel-pieuxres | Delphine Seyrig - Be pretty and | Jeu de l'oie - corpus | | | | | | | | |

ANNEXE 4 : Visuels jeu « sortie de cinéma »



ANNEXE 5 : Podcast corps et regards au cinéma : <https://vimeo.com/843902835>

ANNEXE 6 : Exercice Voix off *Princesses* : <https://vimeo.com/843911536>

ÉPISODE 1 — LE CONSENTEMENT

Qu'il s'agisse d'embrasser, de caresser, de pénétrer : **sans consentement, pas de sexe.**
Pour du bon sexe et du plaisir, il faut se parler.
Et le consentement passe avant tout par la communication.

On ne saute pas sur quelqu'un pour l'embrasser par surprise, comme on peut le voir dans certains films. Tu sais, quand le héros insiste et fait céder sa·son partenaire qui disait pourtant « non » au début... Dans ces scènes, on nous fait croire que le « non » n'est jamais sûr et qu'il peut, sous la pression, se transformer en « oui »... C'est faux, et dangereux ! Même quand on pense plaire à la personne. On s'approche d'elle calmement, on lui parle, on peut lui demander : « Je te plais ? », « Tu as envie que je t'embrasse ? ». **Le respect, ça, c'est sexy !**

NON, C'EST NON.

Les stéréotypes de genre nous polluent la vie. On éduque les garçons dans une virilité abusive, et les filles dans l'obligation de séduire et de se faire désirer. On nous apprend que les garçons doivent mener la danse, et que les filles doivent se laisser faire... Quel dommage ! **Apprenons tou·te·s à dire et à écouter nos envies**, dans n'importe quel sens. **Ça, c'est être un bon coup.**

Quand on est déjà en couple, n'oublions pas que ça ne donne pas le full access au sexe. Ce n'est pas automatique, ni obligatoire pour montrer qu'on est (encore) amoureux·se. Alors, surtout, **pas de chantage en mode « si on le fait pas, c'est que tu m'aimes pas ».** Toujours se parler, c'est la clef. Par exemple, ton·ta partenaire peut tout à fait avoir envie d'être réveillée·e par un câlin sexy... mais il y a des étapes à respecter pour s'assurer de son consentement, même si la chaleur des corps donne envie. On s'en parle !

Et, très important : **on a le droit de changer d'avis à n'importe quel moment, et de stopper n'importe quel acte sexuel** sans qu'on nous le reproche ! Le sexe, c'est cool seulement quand tou·te·s les participant·e·s en ont envie. VRAIMENT envie. Pas « OK pour te faire plaisir », pas « OK parce que tu insistes ». **Le désir ne se force pas et ne se commande pas.** Le désir n'est pas une preuve d'amour. Et cela vaut dans les deux sens !

Quand on vous dit « non », ça ne veut pas dire qu'il faut insister. Ça ne veut pas dire que ça se transformera en « oui ». Ou que c'est pour se faire désirer. **Non, c'est non.** Avis aux forceurs et aux forceuses ! N'oublie pas qu'un rapport non consenti est un viol. C'est un **crime grave** puni par la loi. Même en couple.

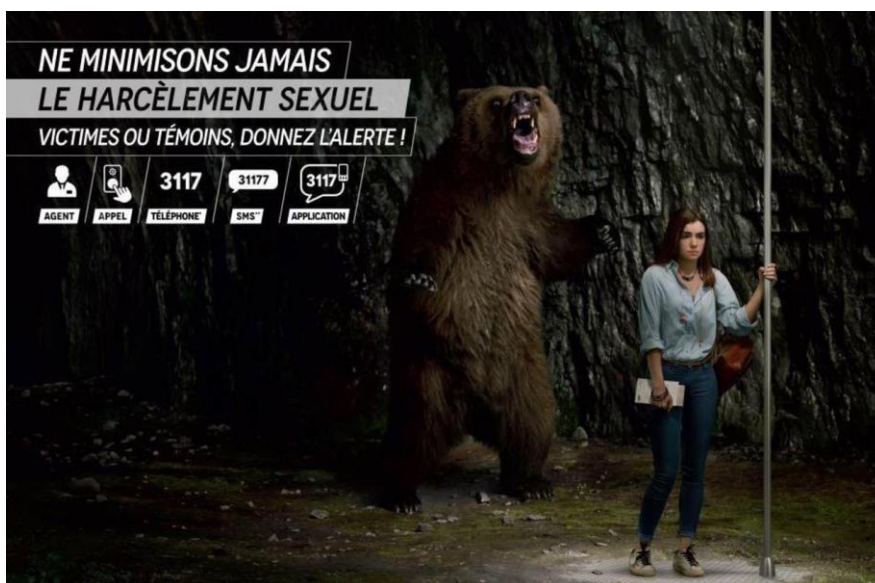
CECI N'EST PAS LE CONSENTEMENT

Quand la personne...

- dit non
- hésite
- ne veut plus
- est forcée,
manipulée
- dort
- est dans un
état second, ou
inconsciente.
- est habillée sexy
- a posté ou envoyé
des nues



ANNEXE 8 : Campagne Ratp contre le harcèlement dans les transports en commun



ANNEXE 9 : Publicité de Uber inspirée du Petit Chaperon Rouge



Uber France SA, RCS Paris 338 344 342

UBERASSURÉE

Voyagez en toute sécurité,
de jour comme de nuit.

DÉJÀ ADOPTÉ PAR 1,5 MILLION DE FRANÇAIS

UBER

Ressources autour du parcours

Corps et regards au cinéma



Films

Princesses, Margaux Elouagari, 2020
Je m'appelle Bagdad, Caru Alves de Souza, 2021
Naissance des pieuvres, Céline Sciamma, 2007
Bande de filles, Céline Sciamma, 2014
Portrait de la jeune fille en feu, Céline Sciamma, 2019
Billy Elliot, Stephen Daldry, 2000
Johnny Guitar, Nicholas Ray, 1954
Certains l'aiment chaud, Billy Wilder, 1959
Sois belle et tais-toi, Delphine Seyrig, 1976
Les résultats du féminisme, Alice Guy, 1906

Livres



Sous nos yeux, Iris Brey / Mirion Malle
Nos mutineries, Eve Cambreleng / Blanche Sabbah
A Corps et à cris, Eve Cambreleng
Reconnaitrans, Laurier The Fox
Gender flou, Tamos le Thermos
Ado Sexo, Camille Aumont Carnel



Aide, prévention, conseils

noustoutes.org : quizz, guides et chiffres sur les violences sexistes et sexuelles

Commentonsaime.fr : tchat gratuit et anonyme

wikitrans.co : ressources pour les personnes trans, leurs proches et allié.e.s

Centre LGBTQI+ : 63 rue Beaubourg, Paris

Planning familial du 93 : 01 55 84 04 04

Maison des femmes : 1 chemin du Moulin Basset, Saint-Denis

Enfants victimes de violences dans le 93 : appeler le 119 / <https://www.allo119.gouv.fr/>

Podcasts



Sorociné : critiques de cinéma
Les couilles sur la table : sur la construction de la masculinité
Mécréantes : interroge nos représentations autour du genre (littérature, cinéma, histoire, sport...)
Kiffe ta race : sur le sexisme et le racisme



Instagram

@lanuitremueparis : BD féministe sur le sexisme, la bisexualité, l'avortement, la sororité...
@rollercoven : collectif de patineuses qui milite pour plus d'inclusion dans les skateparks
@corpscools : sensibilisation contre la grossophobie
@lecoindeslgbt : actu, histoire et culture LGBT+
@representrans : sur les représentations des transidentités au cinéma et dans les médias
@aggressively_trans : posts et vidéos sur la transidentité, l'expression de genre, les stéréotypes...
@morgan.noam : pédagogie sur la transidentité
@thequeermuslimproject / @queer.chretien.ne : LGBT+ et religion
@justaroacethings : définitions et témoignages sur le spectre aromantique et asexuel (en anglais)
@drnaked : éducation à la sexualité

Tes recommandations qui bousculent les normes :

.....
.....
.....

ANNEXE 11 : Photos du parcours et de la restitution



1 Les élèves visionnent un extrait de *Je m'appelle Bagdad* dans la salle principale du parcours



2 Les élèves enregistrent le podcast avec Anne-Sophie Lepicard



3 Les élèves et intervenantes lors de la restitution

ANNEXE 12 : Sélection de retranscriptions

RETRANSCRIPTION 1 : Culture du viol et *Princesses*

Anne-Sophie, parlant des premiers textes qui ont été écrit pour les voix-off : [Il y a des choses] qui vont vers la culpabilisation, ce qui est peut-être le discours qu'on pourrait avoir vis à vis d'une jeune fille qui s'est retrouvée dans une situation pas confortable. On va lui dire « ah bah...tu l'as bien cherché... tu aurais pu faire autrement...

Kenza : Bah oui

Anne-Sophie : Qui a dit « bah oui » ?

Kenza : Moi

Anne-Sophie, *interloquée* : D'accord.

Kenza : Fallait réfléchir avant.

Anne-Sophie : Donc tu penses que quand on se fait agressée, on est coupable de son agression.

Kenza : Ah non ! pas de l'agression mais...Enfin si tu l'a cherché, tu trouves.

Autre fille : Ouais, voilà.

Plusieurs autres filles, *agacées* : Elle l'a pas cherché hein...

Kenza : Oui ben si elle l'a pas cherché c'est pas de sa faute alors

Autre fille : Elle voulait juste sortir s'amuser, elle l'a pas cherché

Kenza : Olala...

Prof doc : Qu'est-ce que tu penses qu'elle voulait d'autre ?

Rires des élèves

Kenza : C'est pas de notre âge

Fille : Elles voulaient aussi rencontrer des garçons

Anne-Sophie : Effectivement elles voulaient rencontrer des garçons. Est-ce que ce qui s'est passé était ce qu'elles attendaient ?

Kenza : Oui.

Autre fille : Non, non !

Kenza : Oui, d'un côté !

Denise, *énervée* : Mais tu crois que ce qu'elles voulaient c'était de se faire agresser ? (...)

Kenza : C'est elles qui voulaient aller à la soirée, personne les a obligées en soi (...) elles voulaient faire des choses (...) après elles se sont faites agressées ok d'accord mais aussi elles y sont allées, elles savaient pour les risques hein.

Prof doc : Et est-ce qu'ils sont normaux, ces risques ?

Kenza : Ben normalement non mais bon...

Maroua, *énervée* : C'est un peu déplacé à mon goût. (*Elle monte en volume pour se faire entendre*) C'est un peu déplacé je trouve parce qu'on est pas à la place de la victime, elle voulait juste aller s'amuser pas se faire agresser (*brouhaha*) normalement c'est pas normal d'avoir des risques, de se dire « ah peut-être je vais me faire violer, ah peut-être je vais me faire agresser » ... ben non ! (*brouhaha*)

Une fille parle de « petite tenue ». Mme A. rebondi : « ah la petite tenue... »

Kenza : (...) aux pieds des garçons, en petite tenue, y'avait de l'alcool, des cigarettes, euh...ça y est !!

Autre fille : La tenue ne justifie pas le viol !

Kenza : Y'a pas eu viol, là.

Autre fille : Ben y'a eu tentative... !

Escalade, brouhaha

Mme A. : Vous êtes libres de parler, y'a pas de souci

Anne-Sophie : (...) Effectivement (elle parle d'une campagne publicitaire « et vous étiez habillée comment ? ») c'est exactement ce qu'on vient de dire... ça change mais ça a beaucoup de mal à changer. Quand on va à la police pour porter plainte contre une agression, c'est très possible qu'on nous demande comment on était habillées, à quelle heure on rentrait...et ce discours culpabilisant de la victime alors que c'est elle qui a subi l'agression. Alors, voilà, on en est tous imprégné.es, de se renvoyer la faute, alors que clairement la faute incombe à

l'agresseur dans une agression. Ça semble...C'est extrêmement clair, pour n'importe quel autre problème, forfait, incident, vous hésiteriez pas à dire pour un vol (...) que c'est la faute du voleur, c'est le voleur qui a la responsabilité du vol, c'est le violeur qui a la responsabilité du viol, d'accord ? Ce n'est pas une faute partagée.

Une élève : C'est comme si un voleur il vole quelque chose et la personne n'avait qu'à pas le laisser là, ben non !

Prof doc : Quand on dit « elle l'a bien cherché », c'est comme si on faisait porter une partie de la faute sur le *elle*

Kenza : Oui bah oui ! (*Brouhaha*) Mais elle a accepté d'y aller (*Brouhaha*) ben si c'est ça !

Autre fille : Mais regarde, en mode, quand tu vas dans une fête, tu vas pas penser aux conséquences, en mode euh « imagine, imagine » ...

Brouhaha

RETRANSCRIPTION 2 : Scène de l'agression sexuelle de Bagdad, consentement

Moi : Pendant l'extrait ce que j'aimerais qu'on regarde ensemble c'est...d'essayer de se poser la question du consentement dans cette scène, s'il y a ou pas consentement – je pense que c'est assez clair mais on peut revenir dessus - et à partir de quel moment on peut appeler ça une agression sexuelle ?

Je leur passe l'extrait

Moi : Déjà est-ce que c'est des baisers consentis ou pas ?

Denise : Ben c'est une agression sexuelle à partir du moment où elle a dit non, genre elle a dit qu'elle voulait pas l'embrasser

Moi : Au début, la première fois où Clever s'approche, elle approche aussi sa tête... mais est-ce que ça veut dire qu'elle a envie de l'embrasser ?

Elève : Bah...pas forcément

Moi : Pour toi il y a un doute ?

Une élève : Ben y'a eu un peu d'envie parce que...on dirait y'avait un tout petit peu d'envie mais beaucoup de repoussement.

Moi : parce qu'avant ça quand-même ...comment elle lui parle en fait ?

Kenza : elle a bien ouvert sa bouche

Moi : Ben justement est-ce que c'est un baiser qu'elle a envie de lui donner ?

Elèves : ben elle a ouvert sa bouche / un tout petit peu

Sasha : C'est aussi pour qu'il arrête (...) en mode « c'est bon t'as eu ce que tu veux maintenant ».

Moi : Donc en fait, il insiste tellement que du coup...bah elle l'embrasse histoire peut-être d'en finir, en se disant qu'il va la laisser tranquille. Donc en fait, elle a pas du tout envie de ça puisqu'on voit juste avant qu'elle lui dit non, elle tourne la tête, elle est contre le mur, il s'approche donc en fait il exerce une pression sur elle. Est-ce qu'il y a vraiment un doute sur le fait qu'elle a pas envie ?

Même élève qu'au début : Non en fait elle avait pas envie, mais on sait pas on est pas...

Autre élève : On peut le voir de deux points de vue différents : soit elle lui fait un bisou pour lui dire c'est bon tu peux partir maintenant, soit elle avait un tout petit peu d'envie mais elle le repoussait

Moi : Donc toi tu penses que quand elle dit non, en fait c'est oui.

Elève : non...mais là, elle a pas dit non dans la scène.

Kenza : Mais ça c'est pas embrasser, elle lui a mangé la bouche !

Nadia : Elle a cédé à ce qu'il voulait, et après elle a refusé et il a commencé à être méchant

Moi : Elle a cédé. Est-ce que céder c'est consentir ? Est-ce que si tu cèdes, genre si tu finis par accepter d'embrasser machin/machine parce qu'il exerce une pression sur toi, est-ce que c'est vraiment parce que tu en as envie et tu veux le faire ?

Kenza : Non, c'est parce que...t'as peur

Autre élève : y'a la pression

Moi : Parce que t'as peur, y'a la pression...

Denise (messe basse) « moi je l'aurais giflé »

Moi : Donc après elle lui dit « horrible j'ai détesté ». Et elle le pousse avec son bras, sauf que lui, il a peut-être plus de force, il lui pousse le bras et elle dit « je ne veux pas, je n'aime pas ça ». Et il lui dit « Je suis pas lourd, je sais que tu le veux aussi »

Mme A. : Ben pour le coup si, il est lourd...

Élève : Ca rappelle la musique d'Angèle...« balance ton quoi », « c'est oui ou bien c'est non »

(...)

Moi : Il la rembrasse alors qu'elle a dit non

Kenza : Mais en fait il l'embrasse pas, il lui fait des bisous dans le cou

Élève : bah voilà

Prof doc : bisou = embrasser

Kenza : ben non (...) embrasser, c'est sur la bouche

Prof doc : Ben non non non, faire des bisous c'est embrasser, c'est n'importe où, donc si en fait

Kenza : En vrai de vrai de vrai il l'a pas vraiment embrassée

(...)

Myriam : Après il lui fait du chantage

Moi : oui c'est ce qu'on voit là (je lis les sous-titres sur l'arrêt sur image) « si tu m'embrasses, je te laisse partir » donc est-ce que c'est romantique...?

Elève : C'est un peu une menace

Elève : Ça veut dire si tu m'embrasses pas je te laisse pas partir

Moi : Et donc après, elle se relève pour essayer de se dégager et il la plaque au mur. Donc là c'est extrêmement violent et il lui dit, quoi ?

Elève : « ne crie pas, parce que les gars vont entendre »

Moi : Donc là je pense qu'on est d'accord pour dire qu'on a dépassé encore un stade, c'est super violent comme scène...

Prof doc : Donc là le fait qu'il lui dise ne crie pas, qu'est-ce que ça veut dire ?

Denise : Ça veut dire il sait que c'est mal

Prof doc : Il sait très très très bien que ce qu'il est en train de faire c'est une agression sexuelle.

RETRANSCRIPTION 3 : Campagne RATP contre le harcèlement dans les transports

Intervenante : Pourquoi ils ont choisi des animaux... ?

Yassine : Moi je trouve ça se fait pas pour les hommes de les comparer à des animaux

Rires des élèves

Intervenante : Ben... c'est intéressant. Alors. Ça se fait pas pour les animaux d'être présentés comme ça non plus, je veux dire, voilà...enfin quelque part...je suis d'accord avec toi hein...

Les élèves poussent un cri de surprise, brouhaha

Kylian : Moi je trouve que c'est un peu nul parce que j'ai plus l'impression qu'ils apprennent à répandre la peur que de mettre en sécurité

Autre élève : Ben il y a un numéro

Kylian : ouais il y a un numéro mais...

Intervenante : Qu'est-ce qui fait que ça répand la peur, là ?

Kylian : Bah euh [autre élève « ben les loups c'est dangereux quoi »] ils nous mettent dans une forêt...ils font comme si toutes les personnes autour de nous étaient comme des dangers..alors que euh ils le sont pas et aussi ben... [inaudible]

(...)

Intervenante : Après, pourquoi ils ont mis des animaux ?

Des filles : Parce que c'est des animaux sauvages...

Kylian : Parce que ça peut être mal perçu pour euh certaines personnes, ils préfèrent euh dériver le sujet que aller droit au but.

Intervenante : Alors...ouais...certaines personnes c'est à dire. Si on mettait un homme...Si à la place de chaque animal on mettait un homme, ça pourrait être mal perçu, par qui ?

Kylian : Par des hommes

Autre fille : Ben par des hommes

Intervenante : Il faudrait déjà trouver le visage de l'agresseur. Enfin, voyez ce que je veux dire... ?

Myriam : On n'est pas forcément obligés de hum...De filmer, enfin d'avoir le visage, on peut mettre un homme avec du (*inaudible, elle veut dire caché, j'imagine*)

(...)

Yassine : Moi je sais moi ! (...) En gros ils mettent des tigres pour faire penser que tous les hommes [autre élève « c'est pas un tigre »] c'est quoi alors ? [« un loup !! »] je sais même plus ce que je voulais dire. (*Maroua l'aide à retrouver*) voilà, parce que.. Parce que en gros ils veulent faire penser que tous les hommes euh dans les transports euh, ils sont euh... [autres élèves « ils sont féroces », « ils ont faim »] alors que c'est une minorité c'est pas tout le monde. Enfin c'est pas tous les hommes. [Maroua « ouais bah la plupart euh... »] (*il s'adresse à elle*) Toi t'as été blessée ou quoi ? *rire de la classe* [elle reprend : moi je dis la vérité, la plupart » ; une autre fille : « c'est vrai » /Maroua : « j'ai dit la plupart »... *brouhaha*]

(...)

Jules : Ben non je te dis du moment où ils mettent une femme parce que c'est la plupart des femmes mais pas toutes les femmes ...enfin que les femmes qui sont les plus grandes victimes, ben ils devraient mettre un homme derrière vu que c'est la plupart des hommes, enfin... d'aller jusqu'au bout (...) Sinon ils mettent deux animaux.

Intervenante : Et souvent ça a été une manière pour parler du harcèlement, (...) il y a beaucoup d'images qui sont passées, avec un crocodile aussi par exemple. On a du mal à représenter... mais vous avez raison, vous êtes plusieurs à dire que quelque part y'a un truc qui dit sans être dit...oui majoritairement, c'est les femmes qui sont victimes de harcèlement sexuel dans les transports. Et majoritairement, par des hommes. On va pas dire tous les hommes, mais majoritairement par des hommes. Voilà. Mais je vous montre ça pour critiquer aussi ce qu'on va voir, que ce soit le ministère ou que ce soit une campagne comme ça, on pourrait se dire, votre première attitude c'était de dire que c'est des bonnes intentions mais en fait ça ne fait que renforcer les stéréotypes et l'image de vulnérabilité et de fragilité des femmes, et aussi l'image que... bah les agresseurs...ils sont dans les parkings mal éclairés, la nuit, ils sont dans les transports en commun, c'est les autres. C'est les inconnus. c'est intéressant parce que Emilie elle m'a envoyé juste deux petites séquences que vous avez...donc je vous ai entendu sur la fin du film *Princesses* et il y a une séquence qui se termine, donc vos enregistrements, sur 'elles

aurait pas du faire confiance à des inconnus'. Le fait de penser qu'il n'y a, que les agresseurs sont des inconnus. En fait à 90 %, dans les cas de violences sexuelles, les victimes, les femmes, connaissent leurs agresseurs.

Fille : Ouais mais nous on parlait par rapport au film... Quand on a fait l'audio on parlait par rapport au film.

Intervenante : Oui...mais évidemment. Mais ça... je veux dire, est-ce que c'est quelque chose qui vous surprend ? Parce que depuis le début de l'atelier on essaie de montrer qu'il y a toute une manière euh...dans la société de montrer aux filles qu'il y a des lieux qui sont pas faits pour elles. l'extérieur, la nuit, la fête. Avant c'était le travail. L'extérieur. Et il y a une forme de matraquage, que ce soit dans les images, les messages, voyez... même dans la prévention, dans les conseils, dans les contes, dans les conseils aussi des proches, pour que... finalement qui fabriquent de la peur, aussi. Et on va plutôt dire aux filles 'ne sortez pas, ne vous habillez pas comme ça, ne faites pas ça' etc, plutôt que d'éduquer tout le monde sur bah comment on se comporte tranquillement avec les autres et avec les femmes. Et en réalité, les agressions sexuelles, dans 90 % des cas c'est des proches, c'est des gens qu'on connaît. C'est pas des inconnus, c'est pas dans l'espace public. Ça ne veut pas dire que ça ne peut pas arriver dans l'espace public. Est-ce que ça vous surprend ça ? Que ce soit plutôt des gens qu'on connaisse ?

Plusieurs filles : « non », « oui », « non »...

RETRANSCRIPTION 4 : Point lexical, construction du genre

Prof doc : Qu'est-ce que le genre ?

Yassine : Le genre c'est fille / garçon.

Prof doc : non ça c'est le sexe biologique

Yassine : c'est la personnalité de la personne

Prof doc : c'est très compliqué, le genre c'est absolument pas biologique

Yassine : c'est homosexuel et tout ça

Fille : c'est préférer être soit garçon ou soit fille

Moi : Est-ce que vous pouvez comprendre qu'il y a une différence entre le sexe biologique et le genre ?

Garçon : Ah ! Quand t'es une fille mais que tu te sens garçon ou quand t'es un garçon mais tu te sens fille

Prof doc et autre élève en même temps : ça c'est trans

Nadia : parfois dans les formulaires y'a écrit féminin / masculin ou non binaire, c'est ça ? C'est ce qu'on préfère être ?

Moi : c'est ce qu'on est, en fait

Je lis « Intersexe : personnes qui ont des organes génitaux ni féminin ni masculin / les deux »

Moi : la nature est assez aléatoire on peut avoir pleins de variations génétiques qui font qu'on ne rentre pas dans l'une ou l'autre case féminin/masculin

Garçon : c'est à dire ils ont les deux sexes ?

Fille : ça veut dire ils sont hermaphrodites ?

Prof doc : non ils sont pas hermaphrodites, ça ça n'existe pas

Kenza : ça veut dire si ils ont les deux sexes ils peuvent faire un enfant tout seul ?

Prof doc : Pourquoi depuis quelques années cette catégorie autre/non-binaire est apparue sur les formulaires de certains sites ?

Yassine : parce que le monde il a évolué maintenant les gens ils sont plus ouverts.

Prof doc : Mais du coup ça recouvre quoi non-binaire ?

Nadia : il y a des gens qui peuvent être homme ou femme mais qui préfèrent être d'un autre genre

Prof doc : L'identification de genre elle peut être détachée du corps biologique, ça c'est quelque chose qui est plus ou moins accepté dans la société depuis très récemment

Moi : L'identité de genre c'est la conception intime de soi, c'est comment toi tu vis ton genre, ce n'est pas forcément lié au sexe biologique

Sasha : Quand on est intersexe, est-ce qu'on doit choisir entre fille, garçon ou non binaire ? Est-ce qu'on doit choisir ?

Prof doc : Non. Alors on ne doit pas choisir. Le problème pendant des années, c'est que les médecins choisissaient pour les enfants et les assignaient à la naissance. C'est un scandale qui a duré pendant des années [Moi : C'est encore le cas] Les médecins disent aux parents – ou ne le disent pas d'ailleurs – ... ils voyaient un bébé qui présentent des caractéristiques intersexe et ils disent aux parents ce sera un garçon/fille et l'enfant est élevé - ça aussi on pourra en parler - comme un garçon ou comme une fille. Car vous le savez dans notre société il y a des grandes différences d'éducation selon qu'on est un enfant fille ou un garçon. Ça aussi on pourrait en parler des heures. Est-ce que c'est normal qu'on éduque fille et garçon différemment ?

Yassine : un garçon on l'élève pour un projet Mbappé, une fille on l'éduquera pour un projet... (nom de joueuse de foot) ». (...)

Sasha : Est-ce que intersexe c'est un genre en lui-même ou quand on est intersexe on se considère comme non-binaire ?

Moi : En fait ça dépend des personnes, intersexe ça désigne qui tu es biologiquement mais pas qui tu es dans ton identité de genre. On est libres de choisir notre identité de genre, selon ... on peut parler de genre « vécu » si vous voulez. Il y a des personnes intersexes qui vont se sentir plus hommes ou femmes ou les deux ou ni l'un ni l'autre (agenre...), c'est libre en fait. (...) Ce qui est contraignant pour les personnes intersexes c'est qu'on choisisse à leur place à leur naissance mais en fait c'est la même chose... pour tout le monde parce que quand tu nais on t'assigne un genre par rapport à la tête de tes organes génitaux, donc déjà de base on choisit un genre qui peut-être n'est pas le tien. Il y a beaucoup de gens qui vont être cisgenre...

Prof doc et moi : Cisgenre, avez-vous déjà entendu ce terme ?

« non » collectif, « genre il en a 6, frère », « c'est mélangé »

Prof doc : cisgenre ça veut dire que tu es d'accord avec l'identité de genre qu'on t'as assigné
une élève : Ben on est tous cisgenres ici

Prof doc : Ben t'en sais rien ! Du coup il y a des gens qui sont transgenres, eux ils sont pas d'accord. (*brouhaha*) mais si, c'est simple, en fait. Mais on vous expliquera mieux... (...) Yassine par exemple j'ai l'impression que t'es cisgenre, t'es d'accord pour être un garçon.

Yassine : Ah ben oui ! *rire* non mais faut aussi demander à Julien parce que je suis pas sûr *rire général*

Mme A. : Voilà et en fait ce genre de réflexions avec les rires qui vont derrière, ça fait que les personnes qui ne se sentent pas en accord avec leur genre n'osent pas le dire, c'est pour ça qu'on te dit t'en sais rien [élève qui conteste] Non, tu n'en sais rien ! (« mais y'a personne qui... »)

Prof doc : Mais tu ne sais pas ! (...) pour se sentir en accord avec son identité de genre, tout le monde ne met pas le même temps, il y a des gens pour qui c'est super compliqué. Donc peut-être qu'à votre âge, il y a des gens pour qui c'est pas encore calé, qui ne savent pas, qui n'osent pas en parler parce que c'est sujet à moquerie, ça fait rigoler tout le monde, parce que vous n'êtes pas forcément à l'aise avec tout ça. Sachez qu'il y a des gens, c'est à 27 ans, 37 ans, 48 ans, qui vont se dire « à mais en fait c'est ça mon problème depuis toutes ces années, c'est que je ne suis pas en accord avec le genre qu'on m'a assigné. Et que j'ai besoin en fait de m'exprimer dans un autre genre et je viens juste de le découvrir ». Donc faites attention à vos attitudes quand ces sujets sont abordés, que vous êtes entouré de pleins de gens, parce que vous avez en fait aucune idée de où il en est votre copain à droite à gauche, votre copine machin, avec tout ça, vous ne savez pas, vous avez beau penser « on est tous cis dans cette classe », ben peut-être pas en fait, il y a peut-être des gens qui ne sont pas cis ou qui ne le seront peut-être pas toute leur vie ou qui vont se rendre compte qu'en fait non, et ces gens-là ils vont se rappeler qu'à telle date, tel jour, tout le monde a ricané parce qu'on a commencé à parler de ça. Vous voyez ce que je veux dire ? Donc il faut être un peu sensible à tout ça... et pas être des gros stéréotypés qui pensent qu'on est tous cis dans la société, que tout le monde est content d'être une fille et que tout le monde est content d'être un garçon, parce que c'est pas forcément vrai en fait. Ok ?

Moi : Il faut faire attention aussi aux discours médiatiques, qui vont parler de « mode », parce qu'en fait les personnes trans/non binaires elles ont toujours existé, il y a même des historiens qui retracent leur existence depuis l'antiquité. Donc en fait ça n'a rien d'un effet de mode, c'est vraiment une question d'identité et... (...) c'est la façon de l'accueillir dans notre société qui est problématique... Mais du coup oui le genre il est culturellement construit, ça est-ce que ça vous paraît plus logique maintenant qu'on en a discuté ou pas ?

Elèves : oui

Résumé mémoire M2

Depuis 2001, de la primaire au lycée, sont prévues par la loi trois interventions annuelles d'éducation à la sexualité. Dans les faits, ces interventions – lorsqu'elles ont lieu – sont moralisatrices, culpabilisantes et ne donnent aucune clef aux élèves sur une sexualité concrète puisqu'elles esquivent les notions de désir, de plaisir et de consentement ainsi que les questions des violences liées au genre et à sexualité. Elles sont par ailleurs cishnormées et hétéronormées, invisibilisant ainsi les identités et sexualités LGBTQIA+. Peut-on proposer une nouvelle éducation à la sexualité par l'éducation à l'image ? Si l'impact des images sur les individus est difficilement quantifiable, on ne peut nier leur influence sur notre conception du genre, sur nos imaginaires amoureux et nos relations interpersonnelles. Cette recherche a abouti à la création d'un parcours pédagogique intitulé « Corps et regards au cinéma », qui s'est déroulé auprès d'une classe de 3^e d'un collège en Seine-Saint-Denis. Il a été co-construit avec Anne-Sophie Lepicard, autrice, intervenante pédagogique et ancienne coordinatrice du dispositif *Collège au cinéma* dans le Val-de-Marne. A travers l'analyse des représentations genrées, l'écriture de voix-off et d'un podcast ou encore l'utilisation de jeux en classe, nous avons travaillé avec les élèves sur les questions liées au genre et à la sexualité, les stéréotypes, le consentement et la division genrée de l'espace public.

Mots-clefs : éducation à la sexualité, éducation à l'image, LGBTQIA+, cinéma, stéréotypes, consentement, espace public