

VIOLENCES DE GENRE EN MILIEU SCOLAIRE (VGMS)

Vadémécum sur la recherche au sujet des violences de genre en milieu scolaire en Afrique : mesurer, comprendre, rendre visible.



genre
en ACTION

Vadémécum sur la recherche au sujet des violences de genre en milieu scolaire (VGMS) en Afrique : mesurer, comprendre, rendre visible.

Un vademecum élaboré par Elisabeth Hofmann - Genre en Action.

Genre en Action

LAM/IEP de Bordeaux
11 allée Ausone
33607 Pessac, France

Contact

Lucille Terre
Coordinatrice de Genre en Action
coordination@genreenaction.net
00 33 5 56 84 82

Copyright © www.genreenaction.net

Remerciements

Ce travail a bénéficié de la collaboration précieuse de Diana Ayeh ainsi que des relectures très constructives de Claudy Vouhé, Paul-Elise Henry, Catherine André et Marie-Dominique de Suremain. L'ensemble est fondé sur les échanges de la discussion en ligne qui a eu lieu en février 2013 (voir « La genèse de ce vademécum ») – que tou·te·s les participant·e·s en soient chaleureusement remercié·e·s.

Sommaire

Avant propos [4]

Genèse du vademécum [5]

Définitions et cadrage des termes de la recherche [8]

Méthodes et outils de collecte de données [14]

Liens institutionnels et enjeux liés aux parties prenantes [19]

Questions déontologiques, bonnes pratiques [20]

En guise de conclusion [24]

Bibliographie [25]

Annexes

ANNEXE 1 : E-discussion VGMS (GeA, février 2013) : trame des questions [26]

ANNEXE 2 : Pour aller plus loin : d'autres publications sur la méthodologie de recherche au sujet des VGMS [27]

Avant-propos

Un vademécum (du latin « vade mecum », littéralement « viens avec moi ») est un recueil contenant des renseignements sur les règles d'un art ou d'une technique à observer ou sur une conduite à suivre et qu'on garde sur soi ou à portée de main pour le consulter,¹ pour se renseigner, pour se diriger. Le présent vademécum a justement cette prétention pragmatique : fournir des informations et repères, rendre accessibles les leçons tirées d'expériences capitalisées pour guider les processus de recherche sur les VGMS. Entre d'un côté, la nécessité de rendre les VGMS plus visibles, de mieux comprendre leurs tenants et aboutissants et de suivre les évolutions en cours et de l'autre côté, la complexité de toute démarche de recherche sur les VGMS, ce document cherche à contribuer à la faisabilité et l'efficacité des études en la matière.

Le terme « recherche » et « chercheur-e » sont à comprendre au sens large, l'ambition n'étant pas de concevoir un manuel de méthodologie scientifique selon les règles de l'art recherche académique. La majorité des études existantes ont été le fruit d'une collaboration entre des chercheur-e-s, des expert-e-s / consultant-e-s, des spécialistes et des chargé-e-s de projets au sein d'ONG, en collaboration avec des agents de structures publiques et multilatérales. Ces recherches avaient en grande partie une visée opérationnelle : elles pouvaient s'apparenter à des diagnostics ou des études de la situation de départ avant le démarrage d'un projet ou programme (à des fins de suivi-évaluation ultérieure), être intégrées au sein d'un projet ou programme (une étude participative pouvant être un puissant vecteur de conscientisation) ou servir de base pour alimenter un plaidoyer en direction des pouvoirs publics. Outre la recherche scientifique, le terme « recherche » inclut donc ici des études très diverses, menées avec pragmatisme en vue d'alimenter la conception, le suivi-évaluation ou la capitalisation d'actions. Les points de vigilance et les recommandations mis en avant dans ce document concernent toutefois aussi la recherche académique. La sensibilité et la complexité du sujet des VGMS ne permettent pas d'appliquer à la lettre les méthodes de recherche scientifique en sciences sociales

En espérant que ce vademécum soit d'une utilité opérationnelle et d'un apport conceptuel aux chercheur-e-s sur les VGMS dont les travaux permettront d'alimenter la lutte contre cette injustice encore trop répandue aujourd'hui en Afrique.

¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/vade-mecum>

² <http://www.genreenaction.net/spip.php?rubrique163>

³ <http://www.adeanet.org/adeaPortal>

⁴ <http://www.genreenaction.net/spip.php?article8815>. Ce rapport, rédigé par Marie Devers, Elise Henry et Elisabeth Hofmann du Réseau Genre en

Genèse du vademécum

Ce document est basé sur les résultats d'une discussion en ligne au sujet des recherches sur les violences de genre en milieu scolaire (appelées par la suite VGMS dans ce document) qui a eu lieu en février 2013, animée par Genre en Action. Les éléments échangés sont complétés par des éléments de littérature (voir bibliographie) et par les travaux du groupe de travail « violences de genre en milieu scolaire »².

En 2010, Genre en Action et ce groupe de travail pluri-acteurs (associations, institutions, ministères, etc.) initié par le ministère des Affaires étrangères et européennes de la France (MAE) avaient commandé une étude bibliographique sur les VGMS et une recherche au Mali et au Burkina Faso. Le but était d'alimenter du plaidoyer en direction des décideurs publics. Les membres du groupe de travail ont ciblé l'ADEA (Association for the Development of Africa³ - structure regroupant les ministres de l'éducation des pays africains et leurs partenaires techniques et financiers) pour faire du plaidoyer « de haut niveau » sur la problématique des violences de genre en milieu scolaire comme un des facteurs de déscolarisation des filles en Afrique. Pour alimenter ce plaidoyer, le MAE et Genre en Action ont organisé un atelier à Dakar en 2011 pour construire l'argumentaire et le contenu de ce plaidoyer. Sur cette base, ils ont alors publié un rapport intitulé « Les violences de genre en milieu scolaire en Afrique subsaharienne francophone - Comprendre leurs impacts sur la scolarisation des filles pour mieux les combattre »⁴. Ce rapport a été présenté lors d'un atelier de la triennale de l'ADEA à Ouagadougou en février 2012.

Depuis, Genre en Action tente de prolonger la dynamique du groupe de travail sur la scolarisation filles en partenariat avec les différents membres du groupe, dont l'UNESCO et en s'appuyant sur des personnes ayant manifesté leur intérêt lors de l'atelier de l'ADEA.

Sur la base de l'expérience de cette initiative de plaidoyer en particulier et des travaux du groupe de travail plus largement, le constat s'impose qu'il reste **indispensable de rendre la problématique des VGMS visible** afin de pouvoir agir dessus. Un des « principes » recommandés dans le dernier rapport de PLAN Canada stipule que les interventions en matière de politique doivent être appuyées par des données suffisantes et crédibles sur la nature et l'étendue de la VGMS (Greene, Robles, Stout, Suvilaakso, 2012).

Dans l'objectif de fonder l'élaboration du présent vademécum sur une diversité d'expériences et la richesse d'expertises variées, Genre en Action a décidé d'organiser une discussion en ligne à ce sujet pour permettre une participation large et diversifiée. Cette discussion en ligne a été lancée le 18 février 2013 et s'est poursuivie officiellement jusqu'au 28 février inclus. Sur demande de participant·e·s en déplacement ou malade pendant la discussion, la liste électronique est restée ouverte encore deux jours après cette date de fin officielle.

Les 12 jours ont été organisés en 3 sessions, avec des questions précises par session (voir Annexe 1) qui ont servi à stimuler la participation et à orienter le sens des discussions. De nombreuses contributions ont apporté des réponses à une partie des questions seulement et de nombreuses personnes ont réagi aux réponses apportées par d'autres, créant une réelle dynamique d'échange.

Chaque session a donné lieu à un document de synthèse pour faciliter la capitalisation de l'ensemble des contributions. 196 courriers électroniques ont été échangés par les 51 participant·e·s inscrit·e·s, dont la moitié étaient lié·e·s à des ONG/structures associatives, plus de 20 % au domaine de la recherche/de l'enseignement scientifique et encore un peu plus (23%) à l'administration étatique/publique (6% des répondant·e·s n'ont pas communiqué leur appartenance). Cette répartition tient compte du fait que les inscrit·e·s peuvent appartenir en même temps à

² <http://www.genreenaction.net/spip.php?rubrique163>

³ <http://www.adeanet.org/adeaPortal>

⁴ <http://www.genreenaction.net/spip.php?article8815>. Ce rapport, rédigé par Marie Devers, Elise Henry et Elisabeth Hofmann du Réseau Genre en Action, avec la collaboration de Halim Benabdallah est le fruit d'un travail collectif mené avec un ensemble de partenaires français et africains, tels que Plan international, Action Aid, le Forum des femmes éducatrices africaines (FAWE), le Centre International pour l'Education des Filles et des Femmes en Afrique de l'Union Africaine (Cieffa), ONEF Côte d'Ivoire, le Centre d'Eveil Pugsada du Burkina Faso, APROFES Sénégal, ORGENS Sénégal, l'UNESCO, l'UNICEF et ONUFEMMES et des représentants des Ministères de l'Education du Sénégal et du Burkina Faso.

Coordonné par Genre en Action, en partenariat avec le Ministère français des Affaires étrangères et européennes, ce groupe de travail a permis la compilation de nombreux rapports et a mené des ateliers de travail très pertinents, notamment à Dakar les 17 et 18 mai 2011.

plusieurs domaines. L'analyse géographique de la répartition des inscrit·e·s par pays montrait que 85% des participant·e·s étaient du continent africain. Une majorité était de sexe féminin.⁵

Tableau 1 : Répartition des inscrit·e·s selon leur pays d'origine

Pays	Nombre d'inscrit·e·s
Burkina Faso	10
Sénégal	10
Bénin	9
Mali	4
France	4
Cameroun	2
Mauritanie	2
Côte d'Ivoire	2
Algérie	1
Canada	1
RDC	1
Rwanda	1
Niger	1
non communiqué	3

La richesse de l'ensemble des contributions n'est pas retraduite dans ce vademécum qui se concentre sur la recherche au sujet des VGMS. En effet, une partie importante des discussions a dépassé le cadre strict de la question des recherches, même prise au sens large. Certain·e·s participant·e·s ont ressenti le besoin d'échanger des récits de cas précis de VGMS pour illustrer leur point et pour alimenter la réflexion sur le contexte dans lequel de telles recherches se conduisent. D'autres ont insisté sur des éléments de plaidoyer ou ont relaté des expériences de projets concrets, articulant la question de la recherche sur les VGMS avec celle des actions contre les VGMS.

Cet élargissement du sujet de la discussion en ligne s'explique aussi par le fait que la moitié des personnes venaient exclusivement ou entre autres du milieu des ONG. Elles ont confirmé les besoins importants des ONG en matière de recherche sur les VGMS, articulée avec des actions de prévention et de prise en charge : Les recherches sont nécessaires pour la phase diagnostic des futurs projets, mais aussi concernant le suivi-évaluation des projets de prévention et/ou de prise en charge des « victimes »⁶ des VGMS. Elles sont fondamentales pour alimenter toute activité de plaidoyer en faveur d'une action politique contre les VGMS. Il reste nécessaire de « prouver » que les VGMS existent et ne sont pas un phénomène marginal – ce n'est que quand cette problématique est « visible » et confirmée (au-delà d'un traitement médiatique souvent sensationnaliste de cas isolés comme faits divers) qu'une volonté politique peut se déployer. Par ailleurs, un lien fort existe entre les recherches sur les VGMS et la sensibilisation préventive : les activités autour de la collecte de données libèrent la parole sur le sujet, créent une discussion et suscitent une prise de conscience du problème et de ces tenants et aboutissants. Par ailleurs, un lien s'impose avec des mécanismes de prise en charge des victimes des VGMS car les cas de VGMS qui sont relevés dans le cadre d'une recherche ne peuvent pas rester sans réponse et suscitent donc un besoin de prise en charge potentielle (a priori pas par les chercheur·e·s, mais par des partenaires pré-identifiés – voir section 3).

Les sections suivantes ont été élaborées sur la base des échanges lors de la discussion en ligne ainsi qu'une analyse de la bibliographie pertinente et les travaux antérieurs décrits ci-dessus.

⁵ Cette indication reste approximative, car la question du sexe n'a pas été explicitement posée lors de l'inscription à la discussion en ligne et les noms ne permettent pas toujours de déterminer clairement le sexe de la personne.

⁶ Le terme « victime » est utilisé dans le présent document entre guillemets. En effet, dans le contexte de la prise en charge des personnes ayant subies une agression sexuelle, le terme « survivant·e·s » est fréquemment préféré à celui de « victime », car ce dernier a une connotation stigmatisante. Les VGMS ne couvrant pas que les agressions sexuelles, le terme « victime » est préservé ici, tout en mettant en garde contre l'effet dévalorisant que son emploi peut générer sur les personnes concernées et sur la perception que d'autres parties prenantes peuvent avoir d'elles/d'eux.

Extrait « Le droit d'une fille d'apprendre sans peur : lutter pour mettre fin à la violence basée sur le genre en milieu scolaire » par Plan Canada

Principe 4 : Politique fondée sur des données probantes

Les interventions en matière de politique doivent être appuyées par des données suffisantes et crédibles sur la nature et l'étendue de la VBGMS.

Recommandation : Recueillir et consolider les données complètes nationales ventilées afin de combler les lacunes de recherche, avec un accent particulier sur les communautés marginalisées, y compris les communautés indigènes.

Des plans d'action nationaux efficaces doivent être fondés sur des données solides. S'attaquer à la VBG dans les écoles exige une action plus poussée pour collecter et consolider les données nationales sur les causes, la nature et l'étendue de la VBGMS. Des données fiables (ventilées par sexe, âge, race, ethnie, statut indigène ou identité, handicap, orientation sexuelle/identité de genre, revenu, emplacement local ou urbain et autres statuts pertinents) améliorent les programmes de prévention, contribuent à l'efficacité dans la formulation des politiques et aident à évaluer le progrès national de la prévention de la violence et des interventions. La recherche peut également être utilisée pour renforcer les mécanismes de signalement à l'école et les plans de prévention et pour identifier les lacunes dans les systèmes de protection des enfants.

Les gouvernements devraient appuyer la recherche qui explore les rapports changeants selon les contextes de VBGMS. Les ministères de l'Éducation devraient soutenir cette action en menant des évaluations de base et des vérifications de la sécurité à l'école. De telles vérifications offrent une meilleure compréhension de la nature et de l'étendue de la VBGMS aux dirigeants de l'école, les plaçant dans une meilleure position pour reconnaître leur rôle dans la prévention et la réduction de la violence. Les efforts pour solidifier les systèmes de collecte de données devraient être entrepris dans le cadre d'un plan exhaustif de collecte de données sur l'éducation des filles et pour donner un compte rendu des progrès aux organismes pertinents de l'ONU.

Définitions et cadrage des termes de la recherche

Comme dans tout travail de recherche et d'étude, il est indispensable de clairement définir l'objet de la recherche.

Le genre

Dans l'encadré suivant, certaines des définitions courantes de genre sont rappelées. La question principale concerne la définition du terme « violence de genre », car le terme « violence » a potentiellement des contours flous et le qualificatif « de genre » suscitent d'autres questionnements sur lesquels des chercheur·e·s doivent se positionner explicitement.

Quelques définitions du terme « genre » échangées lors de la discussion en ligne :

En opposition avec le terme « sexe », le « genre » désigne les constructions sociales sur la base du sexe biologique qui déterminent les rôles, les responsabilités, les droits et les inégalités qui en découlent (et qui sont pratiquement toujours en défaveur des femmes) ; acquis et non inné ; évolutif et dépendant du temps, de l'espace, de l'histoire, de la culture, etc., des éléments qui agissent sur les normes attachées au féminin et au masculin dans une société donnée ; concerne tous les domaines (éducation, santé, accès aux ressources, participations aux instances de décisions...) et tous les niveaux (individuel, familial, communautaire, national et international).

Certain·e·s participant·e·s ont ajouté d'autres éléments : le genre ne se limite pas à une vision quantitative (ex. même nombre d'hommes et de femmes dans un projet) ; évoque pour certaines personnes un rapport de force et génère des réticences ; le genre désigne aussi les rapports sociaux entre femmes et hommes et si aujourd'hui le genre se concentre sur les femmes, c'est parce que de nos jours les inégalités constatées sont surtout au détriment des femmes ; le genre est une construction sociale de la féminité et de la masculinité qui puise son fondement dans le processus de socialisation en famille, à l'école et à travers la religion.

*Selon Joan Scott, le genre est l'organisation sociale de la différence sexuelle, il ne reflète pas la réalité biologique première, mais il construit le sens de cette réalité. Toute analyse de genre doit par conséquent regarder le féminin et le masculin ainsi que les relations entre féminin et masculin.
(entre autres : www.univ-paris1.fr/uploads/media/CGD1_Scott.pdf)*

*Pierre Bourdieu dans « La domination masculine » (1998) laisse entendre que le genre est l'habitus sexué, mais aussi disposition, appréciation, perception, et actions différenciées et différenciant construites comme essence sociale hiérarchisée....
(voir aussi: <http://www.monde-diplomatique.fr/1998/08/BOURDIEU/10801>)*

La violence

Concernant la « violence », la multi dimensionnalité est un enjeu clé. L'Organisation Mondiale de la Santé a défini la violence comme *l'usage intentionnel de la force physique, du pouvoir sous forme de menace ou d'action contre soi-même, autrui ou un groupe ou une communauté dont la conséquence réelle ou probable est une blessure, la mort, un traumatisme psychologique, un mauvais développement ou encore la précarité* ». Eric Debarbieux, de l'Observatoire internationale de violences à l'école (OIVE), précise que du côté des victimes la violence peut être ou non une violence intentionnellement produite (cas des violences commises sous l'influence de psychotropes ou sous l'effet de la maladie mentale par exemple) (Debarbieux, Diallo, Lanoue, Lompo, 2012).

Quelques définitions du terme « violence » échangées lors de la discussion en ligne :

Définition dans le dictionnaire Larousse (extraits) :

Caractère de ce qui se manifeste, se produit ou produit ses effets avec une force intense, brutale et souvent destructrice :

- *Caractère de quelqu'un qui est susceptible de recourir à la force brutale, qui est emporté, agressif : Quand il est ivre, il peut être d'une grande violence.*
- *Ensemble des actes caractérisés par des abus de la force physique, des utilisations d'armes, des relations d'une extrême agressivité : Climat de violence.*
- *Contrainte, physique ou morale, exercée sur une personne en vue de l'inciter à réaliser un acte déterminé.*

Pour la philosophe Blandine Kriegel, la violence est « la force dérégulée qui porte atteinte à l'intégrité physique ou psychique pour mettre en cause dans un but de domination ou de destruction l'humanité de l'individu. » (www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000584/index.shtml).

Selon l'OMS, la violence est un acte qu'on fait subir à une personne par la force sans son consentement, elle est traduite par la menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un mal développement ou des privations.

La notion de "violence symbolique", développée par Bourdieu (*La domination masculine*, 1998), éclaire les difficultés soulevées par la définition des critères qui permettent de décider de la violence d'un acte. La violence symbolique s'exprime à la fois, de façon objective par des règles, des lois, des mécanismes de régulation sociale et de façon subjective, dans les esprits, sous forme de pensées, de schèmes de perception. Elle est l'aboutissement d'un processus qui s'élabore à la fois dans les institutions et dans les mentalités.

Le fait qu'il s'agisse d'une **violence dirigée contre des enfants** représente aussi une dimension particulière. Le rapport mondial du Secrétaire Général de l'ONU sur la violence envers les enfants documente la nature, l'étendue et les conséquences de la violence faite aux enfants. Il ne se limite pas à étudier les actes de violence extrême, mais s'intéresse aussi aux actes répétitifs de violence quotidienne, qu'il s'agisse de violence physique ou psychologique telle que les humiliations, les insultes, la négligence et la discrimination (Pinheiro, 2006). Le rapport signale que la plupart des actes de violence sont commis par des proches de l'enfant : parents, ami-e-s, camarades de classe ou enseignant-e-s. À la maison, sous prétexte de discipline, les enfants sont parfois soumis à des maltraitances sexuelles ou des châtiments corporels sévères et humiliants. À l'école, ils risquent des châtiments corporels ou d'autres formes psychologiques humiliantes de punition ou de brimade. L'interdiction légale des châtiments corporels dans 102 pays est rarement appliquée correctement (Pinheiro, 2006).

Selon la « Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes »⁷, la **violence à l'égard des femmes** s'entend comme englobant, sans y être limitée, les formes de violence énumérées ci-après :

a) *La violence physique, sexuelle et psychologique exercée au sein de la famille, y compris les coups, les sévices sexuels infligés aux enfants de sexe féminin au foyer, les violences liées à la dot, le viol conjugal, les mutilations génitales et autres pratiques traditionnelles préjudiciables à la femme, la violence non conjugale, et la violence liée à l'exploitation;*

b) *La violence physique, sexuelle et psychologique exercée au sein de la collectivité, y compris le viol, les sévices sexuels, le harcèlement sexuel et l'intimidation au travail, dans les établissements d'enseignement et ailleurs, le proxénétisme et la prostitution forcée;*

c) *La violence physique, sexuelle et psychologique perpétrée ou tolérée par l'Etat, où qu'elle s'exerce.*

La catégorisation est triptyque - physique, sexuelle et psychologique – mais ne correspond pas à trois catégories circonscrites les unes par rapport aux autres : un acte de violence sexuelle comporte potentiellement de la violence physique et psychologique, alors que tout acte de violence physique ou psychologique ne comporte pas nécessairement un caractère sexuel. Ces attributs caractérisent des actes de violence de manière potentiellement combinatoire.

La violence de genre comprend toutes les formes de violence ou d'abus basées sur les stéréotypes de genre ou qui ciblent les femmes ou filles sur la base de leur sexe. Comme Halim Ben Abdallah le rappelle, les violences de genre mettent en jeu les rapports sociaux entre les femmes et les hommes : les acteurs collectifs et individuels dominants, qui orientent et façonnent les identités et rôles sociaux, portent une responsabilité dans ces comportements violents (Ben Abdallah, 2010).

Dans certaines études sur les VGMS, toute violence à l'égard des filles est considérée comme une violence de genre, partant du postulat que toute violence à l'égard des filles risque de comporter explicitement ou implicitement une dimension « genrée », c'est-à-dire liée à l'inégalité structurelle des rapports sociaux entre filles et garçons dans la société. Cette question est en effet complexe, car toute tentative de distinction des violences « non-genrées » contre les filles s'avère très hasardeuse et peu opérationnelle dans le cadre d'une collecte de données sur les VGMS.

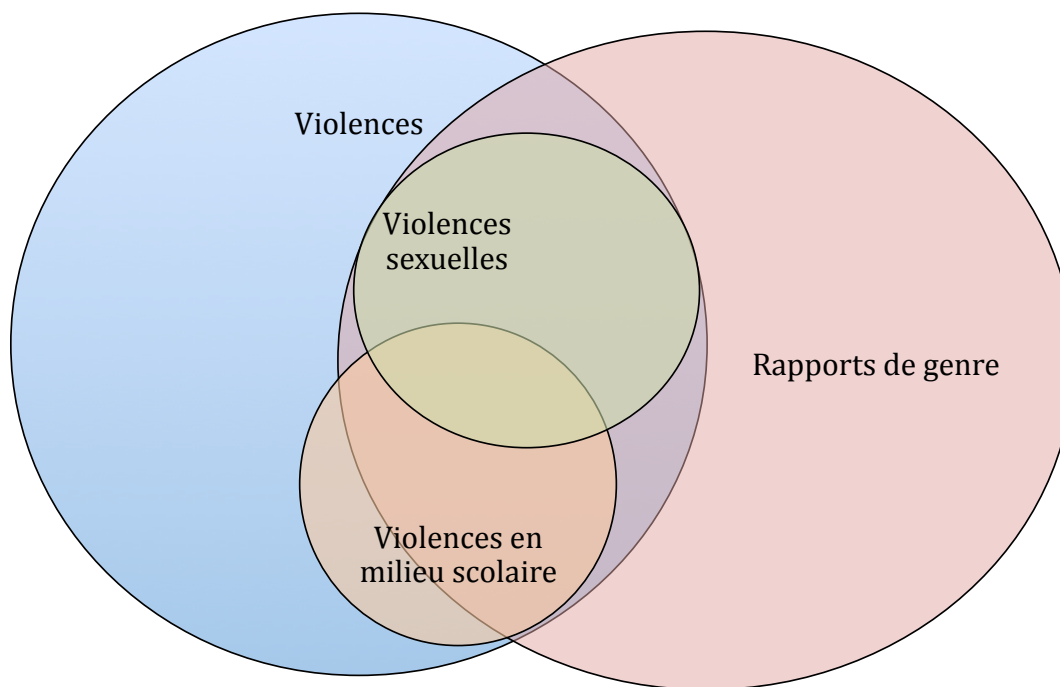
Notons néanmoins qu'il existe des violences de genre contre des garçons, notamment ceux qui ne correspondent pas à l'image socialement valorisée d'un point de vue de leur physique, leur tenue vestimentaire, leur gestuelle, leur comportement, leurs intérêts, leur orientation sexuelle, etc. Des violences homophobes ne sont rarement explicitement mentionnées dans les études sur les VGMS en Afrique, celles lesbophobes encore moins. Le cadrage d'une recherche sur les VGMS doit se positionner par rapport à cette dimension-là des VGMS. Le choix de se limiter aux VGMS contre les filles est souvent dicté par des considérations pratiques, l'homosexualité étant encore plus taboue que la sexualité hétérosexuelle et toujours illégale dans un nombre important de pays.

Selon les définitions ci-dessus, les VGMS ne se réduisent pas aux violences sexuelles, mais comportent aussi ce que la CEDEF désigne comme violence psychologique, donc des remarques et moqueries sexistes, un favoritisme explicite ou implicite des garçons et des encouragements et appuis qui varient selon le sexe (valorisation des prestations, sollicitations pour parler ou venir au tableau, répartition des responsabilités valorisantes au sein de la classe, encouragement à poursuivre la scolarité, etc.). Dans une recherche, il est incontournable de clairement circonscrire quel type de violence est au centre de l'étude et de le définir explicitement.

⁷ http://www2.ohchr.org/french/law/femmes_violence.htm

Schéma 1 : Les violences de genre en milieu scolaire à l'intersection de plusieurs champs terminologiques

Source : Elisabeth Hofmann, 2013



Les violences de genre en milieu scolaire se situent à l'intersection des trois sphères « violences », « rapports de genre » et « violences en milieu scolaires ». Une partie des violences de genre en milieu scolaire relève des violences sexuelles, les autres sont des violences physiques autres que sexuelles et des violences psychologiques (deux catégories non-représentées explicitement sur ce schéma).

NB : La taille des sphères n'indique pas l'importance relative de chaque catégorie.

Le milieu scolaire

Pour Hurrelmann (cité dans Vettenburg, 1998) la **violence à l'école** recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école.

Les VGMS ne se réduisent pas non plus à l'espace physique des établissements scolaires. Le lieu géographique des violences en question est important. L'école est pour beaucoup d'enfants le premier contact avec l'Etat, elle est sensée représenter un « espace sûr » (Hofmann, 2012) où les « citoyen-ne-s de demain » sont formé-e-s. Or, les écoles sont des espaces sociaux au sein desquels les relations de pouvoir, les pratiques de domination et de discrimination de la société dans son ensemble se reflètent. Il est indéniable que les violences faites aux enfants dans le milieu scolaire trouvent leur origine dans les violences exercées dans d'autres secteurs de la vie des enfants : dans la famille, la communauté et dans la société. Elles intègrent des normes sociales et culturelles tournant autour de l'autorité, de la hiérarchie, de la discrimination fondée sur le genre.

La distinction « milieu scolaire » plutôt que « école » est importante parce que ce n'est pas uniquement l'enceinte de l'école comme espace physique qui est concernée, mais aussi le chemin entre le domicile et l'école, les alentours de l'école (lieux où sont fréquemment installés des petits commerces informels, où les enfants passent éventuellement du temps entre les cours, ou les moyens de transport s'arrêtent ou se garent, etc.) et le domicile des enseignants. Dans certaines écoles, il est fréquent que l'enseignant convoque des élèves chez lui pour des tâches domestiques ou des « cours de soutien », créant de fait une situation de vulnérabilité pour les élèves concernées.

Dans le présent document, l'accent est mis sur les institutions d'enseignement scolaire, avec des élèves a priori encore mineur-e-s. La violence de genre reste bien entendu aussi un problème à l'université, mais avec l'atteinte de l'âge de

la majorité, la situation légale n'est pas la même, sans parler de la différence dans la perception de toutes les « parties prenantes ».

Les violences de genre en milieu scolaire

Les VGMS mettent en jeu des dimensions multiples : économiques, socioculturelle et sanitaires (liés par exemple à l'existence de toilettes - séparées pour filles et garçons et en bonne état – au sein de l'école, particulièrement important pour des filles pubères). Ces dimensions s'articulent de surcroît avec deux autres dimensions : une dimension qui concerne la violence du corps enseignant – hommes et femmes – envers les élèves, et une dimension de genre qui concerne la violence masculine (de la part d'enseignants, d'autres adultes du systèmes scolaires ou d'élèves garçons) envers les élèves filles, voire les enseignantes. La pauvreté et une « culture de la violence » (générée par la fréquence et la banalisation des actes de violence) contribuent aux VGMS.

A priori, les VGMS ne se limitent pas aux violences faites par les enseignants hommes sur des élèves filles. En principe, les auteurs de VGMS peuvent être les enseignant·e·s hommes ou femmes, d'autres personnes adultes travaillant dans ou à proximité du milieu scolaire et les camarades, garçons ou filles. Comme certaines études le montrent (par exemple pour le Burkina Faso), il existe aussi des cas de violences de genre qui touchent des enseignantes dans certaines circonstances (éloignement des conjoint·e·s, « célibataires géographiques », éloignement des centres urbains, etc.) induisant des comportements répréhensibles de la part des supérieurs hiérarchiques hommes. Les violences faites par les enseignants hommes sur des élèves filles représentent une forme particulièrement grave des VGMS, car elles relèvent à la fois des violences de genre, de la domination masculine, de l'abus du pouvoir d'autorité et d'une agression contre mineures.

Les écoles sont des espaces sociaux au sein desquels les relations de pouvoir, les pratiques de domination et de discrimination de la société dans son ensemble se reflètent. Les violences faites aux enfants dans le milieu scolaire trouvent leur origine dans les violences exercées dans d'autres secteurs de la vie des enfants : dans la famille, la communauté et dans la société. Elles intègrent des normes sociales et culturelles tournant autour de l'autorité, de la hiérarchie, de la discipline et de la discrimination fondée sur le genre. Les relations de violences mettent en jeu des relations de pouvoir (Pinheiro, 2006).

Ces actes de violences impliquent des auteurs et victimes individuels, sont le reflet des inégalités entre les femmes et les hommes, mais aussi une façon pour les garçons d'affirmer leur "masculinité" et leur identité sociale enseignée/valorisée. En mettant l'accent sur les structures de pouvoir inégalitaires liées au genre comme causes des VGMS, il s'agit de reconnaître que les institutions et les structures sociales génèrent aussi de la violence. Des politiques éducatives qui ne favorisent pas assez l'accès des filles à l'école, une législation floue quant aux violences de genre et des systèmes pénaux incapables de protéger tou·te·s les citoyen·ne·s peuvent créer des conditions dans lesquelles la violence envers les filles pourra se développer, être banalisée ou passer inaperçue. Parkes et Heslop (2011) soulignent que :

“...ce déplacement de l'attention portée aux actes et aux individus vers les structures sociales élargit la signification du terme « violence », mais suscite parallèlement des problèmes opérationnels pour la recherche et l'action. Il devient en effet très difficile de fixer des limites ou des seuils de ce qui est ou non violent, et de déterminer l'objet des investigations dans une étude de la violence envers les filles. Cette vision tend à minimiser la complexité de la dynamique de genre dans la formation des identités et les pratiques, en négligeant les approches actives, fluides et changeantes au travers desquelles les filles et les garçons interprètent la violence et s'y engagent. ”

Il est aussi intéressant d'étudier la manière dont les filles comprennent les relations sociales et s'y impliquent, comment la violence s'y inscrit, et comment elles résistent à cette violence. Au lieu de se concentrer sur les différences entre les hommes et les femmes, il peut en effet être intéressant de se pencher sur les moyens divers et complexes par lesquels les identités de genre sont négociées et surmontées. Une thèse sur les VGMS au Burkina Faso mentionne le sexe transactionnel - le fait d'avoir une relation sexuelle en échange d'argent ou de cadeaux - entre des enseignants qui marchandent des bonnes notes contre des faveurs sexuelles, et des élèves qui souhaitent terminer leurs études. Au Burkina Faso, cette sexualité transactionnelle est connue sous le nom de MST (Moyenne sexuellement transmissible) et selon l'auteur, les élèves et les adultes dans les établissements scolaires reconnaissent que c'est une pratique courante (Lompo 2005). D'autres études sur les filles qui échangent des relations sexuelles contre des faveurs ou des bonnes notes, ont confirmé le flou de la frontière entre sexualité consentie ou forcée (Luke

et Kurz 2002, cité dans Parkes et Heslop 2011). Dans son travail sur les échanges économique-sexuels de jeunes femmes à Bamako, Julie Castro a constaté une certaine confusion entre des relations amoureuses prémaritales et la prostitution, insistant sur les attentes économiques genrées dans des espaces et pratiques au sein desquels les femmes s'adonnent à des relations sexuelles à des fins de rémunération immédiate (Castro, 2012). Ses travaux menés dans le cadre d'une thèse n'ont pas de rapport direct avec les VGMS, mais elle insiste sur le cadre transactionnel et réfute l'idée que ces relations sont nécessairement asymétriques, en défaveur des femmes. Néanmoins, en l'absence de ressources économiques, les filles qui recherchent activement des relations sexuelles avec des hommes plus âgés pour obtenir des avantages matériels importants se trouvent fréquemment dans une situation où elles n'ont pas d'accès à des ressources économiques alternatives. Les études révèlent de plus en plus que ces pratiques se déroulent dans des contextes où les filles n'ont pas la liberté de négocier leur sexualité, et où l'agression et la force physique sont très présentes (Djamba 2004; Teni-Atinga 2006; Chege 2006, cité dans Parkes et Heslop, 2011). La question ne se pose pas en vue d'un parallélisme directe avec les VGMS, encore moins avec le cas particulier des VGMS entre enseignants et élèves qui se trouvent d'emblée dans une relation de subordination. Il est toutefois indispensable de mener une analyse distanciée des faits à observer afin de capter la complexité des situations avec leur tenants et aboutissants et avec les logiques souvent divergentes des parties prenantes impliquées⁸.

Un grand nombre d'études ont constaté que la violence envers les filles est rarement signalée, et que le signalement des VGMS n'augmente que lentement. Les filles gardent le silence parce qu'elles ont honte ou peur des répercussions, ou parce qu'elles savent qu'elles ne seront pas écoutées ou que de tels actes seront considérés comme « normaux » et allant de soi (Chege 2006, cité dans Parkes et Heslop, 2011). Les recherches sur les VGMS cherchent donc à dévoiler au moins en partie des faits cachés préalablement, à en comprendre les causes et les conséquences, tout en tenant compte du contexte. Cet aspect n'est pas anodin dans une recherche, créant des enjeux quant à la possibilité de s'assurer de la véracité des données collectées, d'une part, et, d'autre part, par rapport à une obligation de prévoir une prise en charge d'éventuels cas dévoilés en cours de la recherche.

⁸ Parmi elles peuvent se trouver des parents qui encouragent parfois les relations de type transactionnel que leurs filles adolescentes entretiennent, contribuant ainsi à leur propre entretien, voire au budget familial.

Méthodes et outils de collecte de données

Un des éléments de base du cadrage d'une recherche sur les VGMS concerne le niveau scolaire et l'âge correspondant des enfants. Les VGMS sous leurs différentes formes et à des degrés divers sont présentes à tous les niveaux scolaires. Les modes de collecte de données sur le problème doivent être adaptés en fonction de l'âge des enfants.

A partir de quel âge la question des VGMS peut être posée ouvertement et explicitement aux élèves concerné-e-s ?

La discussion en ligne n'a pas permis de donner une réponse claire à cette question. On touche ici à des enjeux de la mise en mot d'événements et de situations... :

- pour lesquels les enfants en bas âge peuvent manquer de vocabulaire, notamment dans les contextes où la sexualité reste un tabou, habituellement pas ou peu abordée explicitement ;
- qu'ils/elles peuvent considérer comme « normal » et donc ne pas les identifier comme des VGMS, notamment si les recherches ne se restreignent pas strictement à des violences physiques et sexuelles (les considérations ci-dessus au sujet des définitions en témoignent) ;
- qui les mettent dans une situation trop embarrassante, honteuse et potentiellement stigmatisante pour elles et leurs familles.

Si les avis sur la question « à partir de quel âge, doit-on commencer à parler violences de genre en milieu scolaire aux enfants ? », divergent, les participant-e-s à la discussion en ligne s'accordaient sur la tranche d'âge potentiel de 3 à 18 ans, c'est-à-dire à partir du moment où l'enfant commence à faire ses premiers pas dans une structure éducative jusqu'à l'université.⁹ La prévalence des différents types des VGMS est liée à l'âge et au niveau scolaire (même si c'est deux facteurs ne correspondent pas toujours, les écarts d'âges au sein d'une classe pouvant être importants, notamment en zone rurale).

Les enquêtes classiques auprès des élèves sont envisageables vers la fin du cycle primaire à partir de 10 ans environ et au secondaire. Dans les écoles où un travail d'information sur les droits des enfants et de sensibilisation / conscientisation sur les VGMS a été fait dès le plus jeune âge (à travers les jeux éducatifs, les activités d'éveil, les histoires et comptines pour les enfants dans les établissements préscolaires et dès l'entrée au primaire dans des programmes d'éducation civique et les manuels scolaires, voire dans des clubs de filles et d'autres formes de groupes de parole), il est potentiellement plus facile de mener des recherches sur les VGMS. Il est toutefois fort probable que ces écoles-là ne sont pas représentatives, car ce travail préventif, s'il a été efficace, ne facilite pas seulement la recherche sur les VGMS, mais a aussi fait baisser le niveau des VGMS, tout en augmentant le taux de signalement.

Ce dernier aspect est particulièrement délicat dans une perspective comparative, car ce mécanisme peut mener à des interprétations erronées : si la prévention porte ces fruits, le nombre de signalements va augmenter, sans que cela permette de tirer des conclusions sur l'évolution des cas dans leur totalité. Il faut bien entendu distinguer le travail dans le cadre d'une recherche avec enquête individuelle anonyme d'un côté et de l'autre des études menées à travers la collecte de données dans le cadre de dispositifs de prévention et de prise en charge de victime (voir aussi les considérations ci-dessous au sujet de la véracité des réponses obtenues).

L'adaptation des méthodes de collecte de données à différentes tranches d'âge doit faire l'objet d'une phase exploratoire permettant d'adapter les méthodes de recherche après les tests. Des subdivisions de tranches d'âge qui vivent des formes de violences évolutives et ont une capacité d'expression différente ont été proposées : en-dessous de 6 ans, de 6 à 8 ans de 9 à 11 ans et à partir de 12 ans, mais leur pertinence doit être vérifiée dans chaque contexte spécifiquement. Les outils de recherche doivent être spécifiques à chaque groupe d'âge ou la recherche peut cibler une des tranches exclusivement.

⁹ Les violences de genre existent aussi en milieu universitaire, mais les enjeux concernant la recherche dans ce milieu-là ne se situent pas exactement aux mêmes niveaux, les étudiantes étant a priori majeures et pouvant être potentiellement consentantes, ce qui a priori n'est pas envisageable quand les VGMS se déroulent entre un adulte et une écolière. La discussion sur la correspondance entre l'âge légal de la majorité et l'âge où un consentement à un rapport sexuel peut être considéré comme effectif dépasse le cadre de ce document. Il est toutefois indéniable que nombre des considérations de ce document peuvent aussi nourrir les études sur les violences de genre en milieu universitaire, car les rapports de subordination entre enseignants et étudiantes sont réels.

Comment collecter les données ?

Après une étude documentaire préalable, les méthodes et outils de collecte de données primaires envisageables s'inscrivent dans une vaste panoplie : de l'observation directe et indirecte, des focus groupes, des entretiens structurés ou semi structurés, des questionnaires à choix multiples, des interviews individuels et de groupes, des récits de vie, des causeries, les témoignages partagés, les boîtes à signalement dans les collèges, etc. L'objectif est de permettre à l'enfant de décrire les faits comme ils se sont passés et de décrire sa perception de ces faits (« quand l'enfant a mal » - violence subie -, « pourquoi l'enfant a mal » - violences de genre du fait de l'appartenance à un sexe opposé, abus d'autorité, etc. - et « comment ces violences résonnent dans sa tête, dans son corps, dans son cœur »). Outre les collectes de données auprès des élèves, les données tirées des échanges avec les institutions d'accueil, les responsables des juridictions, les parents d'élèves, des associations et des ONG de promotion et de protection des droits des enfants et plus particulièrement des droits des filles représentent des éléments complémentaires essentiels.

Chaque technique connaît des avantages et des inconvénients. L'observation directe libre (non structurée) est très utile à l'exploration et la découverte d'une nouvelle trace de recherche ou d'un nouveau terrain d'intervention, mais elle n'est pas systématique. L'observation directe méthodique (structurée) sert à obtenir des résultats précis sur un sujet bien défini avant la collecte de données, mais elle ne fournit que peu d'informations nouvelles. L'observation participante est utile dans une situation pas encore maîtrisée, par exemple au début d'une recherche ou pour une recherche assez complexe et qui demande une vue interne. Conçue comme très proche de la réalité, elle produit très souvent des données très contextualisées. Et sur un sujet comme les VGMS, l'observation comporte un grand risque de biais, car les auteurs des VGMS peuvent délibérément changer de comportement en situation d'observation.

Souvent, ce sont les focus groupes et les entretiens semi-structurés avec les élèves qui sont utilisés pour étudier les VGMS. Mais malgré leur efficacité et la quantité de données intéressantes qu'ils peuvent permettre d'obtenir, ainsi que leur approche participative très dynamique, flexible, le focus groupe comme les entretiens sont des outils où l'enquêteur-trice – quelque soit sa volonté de laisser cours à la libre expression – dirige implicitement ou explicitement la discussion, il/elle devient ou reste « maître à bord ». Pour les focus groupes comme les entretiens, un enjeu clé est de créer un climat de confiance entre les élèves et l'enquêteur-trice pour libérer le plus possible la parole ce qui demande une attention particulière sur la manière d'aborder l'échange, mais aussi concernant le lieu et le contexte de cet échange. Par leur caractère collectif, les groupes focaux sont d'une utilité limitée dans l'exploration en profondeur d'un sujet délicat. Le risque est aussi que ces échanges collectifs fassent ressortir les stéréotypes sociétaux et que les membres dominants du groupe influencent outre mesure les réponses co-construites. Pour que les méthodes et les outils soient efficaces, il faut donc prévoir des précautions supplémentaires comme la comparaison entre des focus groupes séparés filles-garçons et des groupes mixtes¹⁰. Comme pour tout résultat d'enquête, il est important de garantir l'anonymat des réponses des focus groupes, notamment par l'absence d'une identification des membres du groupe, mais cet anonymat n'est pas garanti entre les membres du groupe, échappant au contrôle de l'enquêteur-trice.

Les questionnaires (contrairement aux entretiens semi-structurés) sont plutôt considérés comme inefficaces pour la recherche sur les VGMS par les participant-e-s à la discussion en ligne, surtout par le fait que l'enquêté-e se borne à choisir parmi les réponses possibles. Une tendance spontanée de chercher celles qui vont « plaire » à l'enquêteur-trice, l'absence d'une culture de sondage, la ressemblance des questionnaires à choix multiples aux examens et le risque que toutes les réponses possibles n'ont pas été comprises sont parmi les facteurs limitatifs de cet outil. Les avantages sont le traitement facile d'un grand nombre de réponses et la légitimité procurée par le traitement selon les règles de l'art des statistiques quantitatives, suggérant une fiabilité forte des réponses obtenues.

Parmi ces autres méthodes, on peut citer les focus groupes animés par des pairs, l'utilisation de jeux de rôles et d'images, le partage d'histoires entre pairs à partir de thèmes tels que la peur, la sécurité, le corps, l'enfant battu. Pour libérer la parole, l'utilisation de jeux de rôles et d'images peuvent donner des résultats chez les plus jeunes. D'autres possibilités, notamment pour des enfants maîtrisant bien l'écriture, relèvent de l'expression anonyme : auto-administration anonyme de questionnaires par internet, dispositifs de signalement de violences de genre en milieu scolaire par une boîte scellée qui peut recueillir des témoignages écrits,¹¹ ou par l'envoi de sms à un numéro spécifique¹². Des outils d'expression artistique (écriture, photo, vidéo, etc.) ont été testés en Afrique de l'Est (Leach

¹⁰ Selon une définition étroite des focus groupes, ceux-ci sont non-mixtes, homogènes, mais le terme est aujourd'hui en effet utilisé pour tous types d'entretiens collectifs.

¹¹ Expérimenté par le LARES au Bénin

¹² Dispositif mis en place par Plan dans la sous-région.

2006a). Se pose aussi la question du lien avec l'éducation sexuelle, la prise en compte du niveau de connaissances des élèves sur la sexualité étant indispensable pour adapter le mode de collecte des données. Les démarches et outils devront en tous les cas être modulés selon le niveau d'appréhension des cibles.

Tableau 2 : Comparaison de différents outils de collecte de données sur les VGMS

Outil de collecte de données	Points forts	Points faibles	Utilisation dans le cadre des recherches sur les VGMS	Commentaires
Etude documentaire préalable	Capitaliser les connaissances existantes	Vérification de la fiabilité des données est difficile	Indispensable à toute démarche de recherche	Il est important d'explorer la richesse des études des ONG en la matière et de se référer également aux ministères en charge de l'éducation pour disposer des textes récents et mécanismes existants de prévention/lutte contre les VGMS
Observation directe et indirecte	Utile à l'exploration ou pour un nouveau terrain d'intervention	Risque de biais par la présence de la personne qui observe	Utile pour une compréhension du contexte, pour détecter les rapports de genre « ordinaires » à l'école et mieux cerner l'environnement des élèves	Peut être approprié à une toute première phase d'une recherche
Focus groups	Approche participative qui génère une dynamique de groupe, favorise la libre expression	Pas de réponses individuelles approfondies ; parfois recours aux stéréotypes sociétaux ; domination par les personnes les plus éloquentes	Outil qui a donné des résultats riches et intéressants dans diverses études sur les VGMS dans divers contextes ; à combiner avec outils plus individuels	Croisement entre groupes mixtes et non-mixtes souhaitable ; permet d'identifier des personnes à enquêter individuellement ; Vient en complément de données statistiques / quantitatives pour rapporter des cas avérés et des processus mis en œuvre pour prévenir et/ou réprimer les VGMS
Entretiens semi-structurés	Favorise a priori l'expression libre dans un cadre confidentiel sécurisant	Type de relation avec la personne qui enquête est déterminant pour le degré de confiance	Adapté pour permettre l'expression des élèves qui se sentent à l'aise dans un face à face direct	Complément intéressant aux focus groups ; Nécessite une expertise qualifiée pour mener les entretiens ciblés
Questionnaires auto-administrés ou administrés par des pairs, avec questions ouvertes	Favorise a priori l'expression libre dans un cadre anonyme ou confidentiel sécurisant	Nécessite un accès convenable aux TIC ou à un autre dispositif pouvant garantir l'anonymat ; demande une bonne capacité d'expression par écrit	Outil a priori prometteur qui doit être testé davantage Plus adapté pour des enfants au delà du primaire (second cycle du secondaire, par exemple)	Peut s'inscrire non seulement dans un dispositif ponctuel de recherche, mais aussi dans un dispositif permanent de signalement / observation

Questionnaire à choix multiple	Permet de traiter statistiquement un grand nombre de réponses collectées ; permet d'obtenir des données quantitatives, de vérifier statistiquement	Limite les possibilités d'expression ; compréhension des réponses possibles difficilement vérifiable ; choix de réponses peut être aléatoire ;	Ne se prête pas à la collecte de données sur des sujets sensibles, touchant à l'intimité ; ressemblance avec une situation d'examen scolaire	Doutes importants sur la fiabilité des réponses obtenues au sujet des VGMS par ce type d'outil
Récits de vie	Permet à des personnes adultes de s'exprimer avec du recul sur leur parcours ; permet de comprendre l'impact des VGMS dans des parcours individuels	Collecte de données qui ne concernent pas la situation actuelle ; nécessite un traitement complexe (repérage de mots clé, analyse textuelle, etc.)	Permet de déceler des interactions entre le contexte, des faits vécus, et la manière les surmonter ou pas, les effets sur la construction identitaire	Outil qualitatif complémentaire potentiellement très riche
Boîte de signalement	Favorise a priori l'expression libre dans un cadre anonyme et/ou confidentiel sécurisant	Demande une bonne capacité d'expression par écrit ; ne permet pas nécessairement de proposer une prise en charge à la victime par sa nature anonyme	Outil qui tient compte du caractère très sensible du sujet des VGMS ; demande une appropriation dans le cadre d'une étude ponctuelle	Peut s'inscrire surtout dans un dispositif permanent de signalement / observation
Expression artistique (dessins, rédaction, photos, etc.)	Favorise l'expression libre, non explicite	Ne permet pas facilement une agrégation des différentes données collectées	Outil qui s'inscrit dans la première phase d'un projet plus large de sensibilisation et de lutte contre les VGMS	Peut produire du matériel réutilisable pour de la sensibilisation

Source : Elisabeth Hofmann, *Genre en Action*

Dans les enquêtes sur les VGMS, un enjeu clé est la manière dont les méthodes et outils de collecte de données permettent de « libérer la parole » des enfants enquêté-e-s sur un sujet touchant à leur intimité. L'écoute attentive est particulièrement importante, du tact, de la souplesse, un langage adapté à l'égard de la délicatesse du sujet. Certain-e-s participant-e-s insistent sur la nécessité d'avoir de la patience pour mettre l'enfant en confiance, ne pas le brusquer, tant dans les paroles que dans les gestes, pour le faire parler sans crainte : tout dépend de l'âge de celui-ci, de son passé, notamment sur d'éventuels problèmes liés aux VGMS.¹³ Cette manière de procéder peut avoir des répercussions sur la durée nécessaire et les modes de collecte de données.

Comme pour toutes les enquêtes et particulièrement pour celles sur les VGMS, l'enquêteur-trice doit être en phase avec les réalités des élèves, comprendre leur mode de vie, leur langage afin de pouvoir aborder le sujet plus facilement avec eux, ce qui logiquement contribue à créer un climat de confiance. De ce fait, l'âge de l'enquêteur peut constituer un atout dans la mesure où les élèves face à des adultes de l'âge de leurs parents ont tendance à penser qu'ils font une confession plus qu'un entretien. Le sexe de la personne qui enquête est également important : une élève enquêtée se sent sans doute plus à l'aise face à une enquêtrice. La stratégie à adopter est de décrire les faits visés avec des illustrations qui se rapportent à eux/elles. D'ailleurs, le climat de confiance dépend aussi du lieu de l'entretien, ressenti comme « sûr » ou pas, et de la garantie de leur sécurité qui est donnée aux enquêté-e-s (voir ci-dessous).

¹³ En marge d'une journée d'étude à Bordeaux en avril 2013, une sociologue d'origine africaine a témoigné sur sa propre scolarité : les filles victimes de VGMS étaient reconnaissables justement par leur silence, leur renfermement sur soi. Dans de telles situations, des techniques d'enquêtes classiques risquent de passer à côté des faits.

Comment s'assurer de la fiabilité des données ?

A défaut de pouvoir donner des recommandations précises sur les méthodes de collecte de données à utiliser, on retient l'importance de varier et de combiner des méthodes, d'associer des données qualitatives et quantitatives ou de varier les outils qualitatifs et ainsi trianguler¹⁴ les informations reçues.

Quelques exemples précis ont été cités pendant la discussion en ligne :

- organiser des focus groupe avec un groupe homogène (filles) et un autre hétérogène (garçons/filles), voire un troisième de garçons, le focus des filles faisant office de contrôle par rapport à celui du grand groupe hétérogène, etc. ;
- administrer un même guide ou questionnaire séparément à deux groupes évoluant dans un même milieu, puis des personnes enquêtées des deux groupes sont réunies pour être enquêtées, toujours avec le même guide. ;
- une variante de la triangulation consistant à combiner les « portes d'entrée » (manières d'aborder) les questionnements peut être un moyen de réduire les écarts entre réponses obtenues.

Des ONG actives dans la lutte contre les VGMS pratiquent fréquemment la recherche-action : mener des enquêtes pour construire des projets de lutte contre les VGMS, dans un travail continu au sein des écoles et des communautés.

En plus de la triangulation des informations, certaines conditions pour obtenir un niveau acceptable de fiabilité des données collectées doivent être réunies : disposer de compétences qualifiées au sein d'équipes mixtes de recherche/d'études maîtrisant les enjeux de genre et disposant de capacités et aptitudes d'adaptation sur le terrain (connaissance du milieu et du contexte des études) et de qualité d'écoute en fonction des acteurs en présence (enfants en bas âge – maternelle et primaire –, adolescent·e·s, jeunes adultes, adultes) selon la position de « l'enquêté·e » – auteurs ou victime – ou son rôle dans le système éducatif – décideur, juriste, organisation de la société civile, personne chargée de légiférer, d'appliquer, d'accompagner la mise en application et/ou de soutenir les victimes dans la recherche de justice quelque soit la forme.

¹⁴ Triangulation = vérification par le croisement des données issues d'au moins trois sources et/ou d'outils de collecte différents et indépendants les uns des autres.

Liens institutionnels et enjeux liés aux parties prenantes

La collaboration avec des personnes ressources locales est une condition sine qua non pour un travail de recherche sur un sujet aussi sensible que les VGMS.

Pour tout travail de recherche dans une école, il faut obtenir des autorisations nécessaires, selon la législation et la réglementation nationales en cours. Si la collecte de données implique un questionnement direct des enfants, il peut être nécessaire d'obtenir l'autorisation écrite des parents. L'utilisation d'une caméra ou d'un enregistreur audio, voire la prise de photos nécessite absolument l'autorisation des enquêté-e-s et très souvent aussi des autorités. Ces procédures peuvent être longues et fastidieuses. S'agissant d'un sujet sensible, la manière de l'aborder, de le présenter et de le justifier demande un travail préparatoire non-négligeable.

Dans l'idéal, l'institution, de même que les enseignant-e-s, leurs syndicats et les parents-d'élèves doivent être informés correctement sur les objectifs et les démarches de l'enquête et pouvoir appuyer le processus. Ils doivent pouvoir faciliter les contacts avec les élèves en évitant toutefois d'en faire des parties prenantes qui freinent la parole et l'expression des vécus et des sentiments des élèves enquêté-e-s. Les enseignants et le personnel administratif doivent être préparés avant l'enquête à travers l'information, la sensibilisation, voire la formation, si nécessaire. Cela implique du temps et des coûts qui devront être intégrés dans les protocoles d'enquête. Pendant l'enquête, ils ne devront pas avoir le leadership mais pouvoir soutenir discrètement le processus. Parmi eux, certains seront par ailleurs des informateurs précieux. Après l'enquête, ils doivent être partie prenante des cibles pour le partage et la validation des résultats et pour l'appropriation des outils de communication qui seront réalisés sur la base de ces résultats. Si les résultats permettent la création de bases de données et de tableaux de bord, ils pourront intégrer les équipes de pilotage et de suivi-réactualisation pérenne des informations.

Dans une optique de recherche action, il est envisageable de ne pas limiter le rôle des enseignant-e-s à la facilitation de la collecte de données. L'un des principaux obstacles à la lutte contre les VGMS est l'insuffisance de capacités du corps éducatif à pouvoir prévenir ces violences, à les repérer si elles arrivent et à les prendre correctement en charge. La parfaite collaboration et l'implication de tous les acteurs dès le stage de diagnostic permettent de déceler les nœuds de problèmes et d'entamer des actions en vue de les « dénouer ».

La relation avec des représentant-e-s du pouvoir au niveau local et décentralisé est aussi à prévoir, ils font en effet partie des acteurs clé du milieu scolaire. Leur collaboration et leur appui à la mobilisation peuvent être conditionnés par une certaine visibilité de leur implication.

Un sujet de débat important pendant la discussion en ligne était le caractère interne ou externe de la/des personne-s qui enquête-nt. D'un côté, il est important que les enquêteurs-trices soient des personnes « neutres » par rapport à l'environnement institutionnel dans lequel l'enquête aura lieu (agents extérieurs ou étrangers au cadre institutionnel éducatif et ses acteurs) pour que leurs appréciations ou leurs enquêtes ne soient pas influencées par leurs relations avec les institutions éducatives et/ou certain-e-s de leurs acteurs. D'un autre côté, il est crucial de cultiver une relation de confiance dès la phase préparatoire de l'étude auprès des différents acteurs et pendant tout le processus en :

- informant clairement les acteurs concernés sur les objectifs, les enjeux et les résultats attendus de l'étude (justification de l'étude, objectifs, méthodes, utilisation des résultats, etc.)
- garantissant l'anonymat de l'ensemble des témoignages récoltés¹⁵
- mettant à la disposition des acteurs une note explicative et les outils d'investigations (questionnaire, guides d'entretiens, canevas) qui seront utilisés
- partageant les résultats de l'étude/recherche sous forme de restitution aux niveaux national et local

Si cette posture est souhaitable dans l'idéal, elle peut aussi être source de réticences et de retenu pour différentes raisons, tenant à la réputation des écoles concernées et de ses enseignant-e-s, à la sécurité des enfants qui souhaitent témoigner et d'autres considérations au sujet des biais possibles et des questions déontologiques abordées dans la prochaine partie.

¹⁵ Le principe de l'anonymat concerne surtout les enquêtes qui se font uniquement entre l'enquêteur-trice et l'enquêté-e. Pour les focus groupe l'anonymat peut être respecté dans la publication des résultats, mais de fait, l'ensemble des participant-e-s seront au courant. La crainte est alors moins celle de biais que celle des conséquences de ces révélations pour l'enfant en question.

Questions déontologiques, bonnes pratiques

Comment aborder le sujet ?

La manière d'introduire la thématique des VGMS au début de la recherche est particulièrement complexe. Il est crucial de choisir « l'entrée » la plus objective pour aborder la thématique, pour la présenter, la justifier, afin de biaiser le moins possible les données à collecter. En principe, l'objet d'une recherche doit être transparent et explicite, mais ceci peut s'avérer délicat pour des sujets comme les VGMS. A titre d'exemple, dans des travaux de recherche, actuellement en cours, sur la transmission des stéréotypes de genre à l'école au Bénin les chercheur-e-s ont choisi de ne pas dévoiler la thématique précise de leurs travaux, considérant que les réponses seraient influencées par la compréhension que la/le répondant-e a du sujet.

Certaines enquêtes sur les VGMS ont choisi l'entrée plus large des violences en milieu scolaire mais le risque est que les enquêté-e-s n'incluront pas spontanément les violences autres que physiques et sexuelles dans leurs considérations. Tous les actes violents contre les corps des enfants ne seront pas partout considérés comme des violences, car malgré les évolutions législatives en la matière, les « corrections » sous forme de châtiments corporels font encore partie de la trousse à outils pédagogiques de nombreux enseignant-e-s. Il s'agit de formes de violences banalisées par la société, voire valorisées socialement. Dans un nombre important de sociétés, le corps enseignant et les parents d'élèves partagent encore la conviction qu'il faut battre un enfant pour qu'il/elle apprenne, que c'est une forme de violence « salutaire », à des fins pédagogiques. La phase possible avant le passage à l'acte d'une VGMS peut comporter des pressions diverses, allant de la flatterie aux menaces, en passant par des invitations à des cours de soutien, etc. Il est fort probable qu'une jeune élève n'identifie pas ces formes de « sollicitation » comme une violence, même si elle éprouve une gêne.¹⁶ Cette question de l'énoncé de la thématique de la recherche mérite une réflexion au cas par cas, motivée par la réduction maximale des biais mais liée aussi à des considérations éthiques.

Les répercussions de ces considérations sur le dévoilement ou pas du cœur de la thématique de recherche touchent à l'ensemble du processus de collecte de données. Certain-e-s participant-e-s à la discussion en ligne ont préconisé de ne pas nécessairement utiliser le mot « violence » : faire raconter aux enfants avec leurs mots des situations, des faits, des anecdotes, qui pourront ensuite être analysés avec les adultes et compris comme des choses que les adultes n'ont pas le droit de faire. Les rapports sociaux entre personnes de sexes opposés peuvent représenter une entrée non seulement plus large, mais aussi moins normative. Le risque est que les données collectées seront très diverses et que les éléments concernant les VGMS seront « noyés », peu précis, peu approfondis.

Comment prévoir la nécessité d'une prise en charge ?

Comme les recherches sur les VGMS visent à connaître la réalité sur des actes qui sont rarement rendus publics, il est possible que des enfants dévoilent à ce moment-là une violence vécue, mais jusque-là cachée. De fait, c'est le but de ces recherches de rendre visibles des faits habituellement peu, seulement partiellement ou pas du tout possible. Éthiquement, les chercheur-e-s doivent prévoir ces révélations et anticiper la démarche à prendre. Avant de démarrer l'enquête / la collecte de données dans un établissement spécifique, il est important de s'assurer d'un cadre globalement « sûr » (pas de pressions sur des élèves à enquêter) et d'identifier des spécialistes et/ou dispositifs capables de proposer une prise en charge des personnes qui dénoncent une VGMS durant une enquête et d'effectuer un suivi des cas révélés.

Quels enjeux autour de la restitution ?

Après une étude sur les VGMS, une restitution des résultats est importante. Restituer les conclusions principales aux acteurs à tous les niveaux et aux personnes enquêtées (ou leurs représentant-e-s). L'extrait d'une contribution à la discussion en ligne illustre cette nécessité :

¹⁶ Une récente étude menée au Bénin sur le harcèlement sexuel au l'université a été intéressante à cet égard (même si le public concernées n'est pas du même groupe d'âge) : les étudiant-e-s interrogé-e-s en focus groupes et par entretiens semi-structurés n'ont pas du tout évoqué le terme « violence » pour décrire les faits de harcèlement (travail pas encore publié).

« Un retour sur les résultats de l'étude - même et surtout aux enfants / élèves - a été une demande forte lors de notre étude sur le terrain pour mettre enseignant-e-s et élèves face à leurs responsabilités. Cette revendication a été surtout exprimée par les élèves du secondaire qui ont souhaité vivement que les résultats de l'enquête soient connus et restitués en même temps aux élèves et aux enseignants ensemble. Chaque partie a ce besoin de se faire entendre, mais surtout de se voir écoutée pour que des solutions durables soient trouvées au sein de chaque établissement concerné. »

La restitution des travaux doit être participative et intégrer toutes les parties prenantes : chercheur-e-s, élèves, corps éducatif, parents d'élèves, etc. Faire assister les élèves ayant participé aux enquêtes est important dans une logique où il faut leur parler très tôt des VGMS, il faut donc nécessairement les associer aux restitutions, sinon le processus serait biaisé. Cependant, le mode de restitution doit être adapté à la maturité de la cible. Ainsi pour les élèves en fin de primaire, par exemple, la restitution peut prendre une forme simplifiée, par exemple un petit recueil synthétique ou même illustré. Pendant une restitution des résultats d'une enquête sur les VGMS aux enfants enquêté-e-s, il faut s'assurer de prévoir une forme de participation où les élèves pourront intervenir et exprimer leurs réactions.

Lorsque des cas de VGMS sont dévoilés au cours de l'enquête, la question doit être gérée avec tact et la conduite à tenir dépend beaucoup du milieu dans lequel on se trouve. Il peut ne pas être indiqué de débattre publiquement que des cas ont été révélés (si le sujet relève de tabous et/ou si la sécurité des filles peut être en danger). Dans tous les cas, des échanges doivent avoir lieu avec un public restreint et averti des questions de VGMS dans la localité. Ce public peut proposer de les restituer aussi aux enfants enquêté-e-s ou non. Ceci permettra peut-être de les impliquer dans les activités qui seront menées par la suite. Car la restitution auprès de tous les acteurs-trices de l'éducation - y compris les élèves, filles et garçons - permettrait de manière participative de trouver les solutions pour agir contre les VGMS. On peut même élargir cette restitution en animant des émissions radio pour faire connaître aux populations les résultats tout en canalisant les informations à sortir.

Peut-on délimiter la thématique ?

Une autre question comportant une dimension éthique concerne la prise en compte d'éventuelles violences homophobes qui touchent les garçons. La réduction des violences de genre en milieu scolaire aux seules violences touchant les filles peut être un choix dirigé par la faisabilité de la recherche (voir ci-dessus). Or, avec une entrée par l'approche genre, on cherche à appréhender les violences qui sont liées aux rapports socialement construits autour de

La neutralité du /de la chercheur-é - est-ce réaliste, est-ce souhaitable ?

La recherche sur les VGMS s'expose à une critique de normativité de la part de la recherche académique « classique » en sciences sociales qui prône la neutralité du/de la chercheur-e. Choisir les VGMS comme le sujet de la recherche implique un jugement qui peut être considéré comme incompatible avec cette obligation d'une posture « neutre ». La posture du/de la chercheur-e en VGMS est considérée comme militante, donc subjective et incompatible avec la distanciation scientifique qui s'impose selon les « règles de l'art ».

D'autres courants existent dans la recherche en sciences sociales, à l'instar de la recherche féministe. Partant du précepte qu'il est illusoire de prendre une posture réellement « neutre », en tant qu'être humain avec son histoire, ses valeurs, ses ressentis, la notion des « savoirs situés » a été développée (Haraway, 1988). Le principe est de tendre vers une objectivité non pas en voulant à tout prix mettre de côté notre subjectivité comme individu, mais en rendant explicite de quel point de vue (« standpoint ») le/la chercheur-e parle et mène ses recherches. Pour le dire autrement : au lieu de prétendre que nous pouvons porter un regard neutre et objectif sur la réalité, sans lunettes « déformatrices », cette approche prône d'annoncer « la couleur des lunettes » : ce n'est qu'en rendant explicite nos subjectivités que nous pouvons tendre vers une objectivité qui tient réellement compte des « déformations » qui existent aussi de la part des chercheur-e-s qui prétendent à une neutralité. A titre d'exemple, on remarque que la recherche en sciences sociales a été historiquement faite par une majorité d'hommes et comporte implicitement une vision masculine de la société, érigée comme norme de neutralité (Harding, 1987).

Sans vouloir approfondir ce débat ici, il est important d'avoir conscience des « normes » qui sont à la base de l'objet de recherche VGMS (non-violence, égalité de genre, droits des enfants, etc.) et de tenir compte du fait que les personnes qui s'expriment sur ce sujet ne partagent pas nécessairement exactement les mêmes références normatives. Ce décalage dans les valeurs, perceptions et attitudes peut être un facteur de biais dans la recherche sur les VGMS. Il est indispensable d'aborder cette problématique et de chercher à réduire ces facteurs de distorsion. Ce n'est qu'en tenant compte de la diversité des valeurs, perceptions et points de vue que la/le chercheur-e pourra capter au mieux la problématique dans sa complexité. Et ce n'est que sous ces conditions-là que ces recherches pourront alimenter la conception de projets, programmes ou politiques efficaces contre les VGMS.

l'identité sexuée de chaque individu. D'un point de vue déontologique comme de rigueur scientifique, il est important de prendre en compte le fait que des garçons et des hommes peuvent aussi être victimes de violences sur cette base. Il ne s'agit pas uniquement d'une répression de relations homosexuelles mais aussi de brimades, moqueries, discriminations de personnes de sexe masculin qui ne sont pas assez conformes aux rôles socialement valorisés pour des garçons et hommes. Dans le contexte de la plupart des sociétés africaines francophones où l'hétérosexualité reste très clairement la norme et l'homosexualité reste un tabou, l'inclusion explicite ou implicite de cette dimension dans une étude sur les VGMS doit être murement réfléchie, en fonction du contexte.

Par extension, des questions similaires se posent par rapport à d'autres causes de violences en milieu scolaire, comme les discriminations et autres violences liées à l'origine ethnique, de caste, de religion, de milieu socio-économique, d'attribut physique (personnes en situation de handicap, albinos, etc.), etc. Ces violences ne relèvent pas du genre, mais elles sont aussi le résultat d'une construction sociale d'une identité qui détermine les rapports sociaux avec l'individu-e concerné-e. Quand des filles et des femmes sont concerné-e-s, il est fort probable qu'un croisement avec le genre s'opère (par exemple, une jeune fille en situation de handicap étant encore plus discriminée qu'un garçon dans la même situation).

Pourquoi élaborer une charte ?

Pour circonscrire l'ensemble de ces dimensions éthiques, une charte sur les recherches au sujet des VGMS s'impose pour protéger les enquêté-e-s et préserver la « neutralité » du/de la chercheur-e. Dans cette charte, seront réglées les questions d'éthique et de déontologie des enquêteurs comme le code de conduite, la moralité et l'engagement du début jusqu'à la fin d'un processus d'enquête « neutre ». Ainsi, l'enquêtrice-ur devra s'engager à ne prendre et ne rendre compte que des données recueillies.

Des chartes déontologiques existent, mais un travail d'élaboration d'une charte ad hoc avec les principales parties prenantes lors de la phase préparatoire de l'étude peut être une option intéressante. La co-élaboration d'une telle charte permettra de tenir compte de manière plus fine du contexte local et permettra surtout une implication des différentes parties prenantes, ce qui peut avoir un effet d'appropriation du travail de recherche et faciliter l'obtention d'un soutien tout au long de l'étude.

Le contenu de la charte adaptée au contexte culturel donné pourrait inclure (Parkes, Heslop, 2011) :

- la question du pouvoir dans le processus de recherche, concernant notamment le « pouvoir » du/de la chercheur-e sur la personne enquêtée et en particulier les enfants enquêtés ;
- les mesures prises pour assurer la confidentialité de l'ensemble des données collectées tout au long du processus et par l'ensemble des personnes impliquées (en y incluant les interprètes) ;
- l'importance du consentement en connaissance de cause qui permet à la personne enquêtée de changer d'avis et de se retirer de l'entretien sans en justifier la raison ;
- la démarche qui sera adoptée en cas de dénonciation de VGMS en cours de la recherche et les précautions prises pour assurer la sécurité des participant-e-s ;
- la manière dont l'équipe de recherche compte assurer la sécurité et bien-être de l'ensemble de ses membres au cours de ce processus qui peut provoquer de la colère, des bouleversements ou de la détresse aussi auprès des membres de l'équipe (éventuellement, une personne spécialisée peut accompagner l'équipe à cet effet).

L'élaboration et l'adoption d'une charte nécessitent par la suite une attention particulière quant à l'application de celle-ci.

Au-delà des questions déontologiques strictement liées aux processus de recherche et en faisant le lien avec les bonnes pratiques capitalisées, il est indispensable de s'assurer qu'un dispositif permanent permet de prévenir des VGMS, prendre en charge des victimes et suivre les évolutions futures de la situation locale. Si un tel dispositif n'existe pas, il est envisageable de prévoir d'emblée sa création après la fin de la recherche. La mise en place des dispositifs permanents d'étude et d'observation des VGMS peut se faire sous une forme de veille citoyenne et permet l'alerte rapide pour vite agir, dès le signalement d'une VGMS. Des observatoires décentralisés des VGMS peuvent être créés avec un choix judicieux des animateurs-trices. Ceci passe par la formation de professionnel-le-s en matière de VGMS, la mise sur pied des systèmes d'alerte et élaboration d'une charte pour la recherche permanente sur les VGMS, ainsi qu'une articulation avec un système de prise en charge des victimes. Ce n'est pas nécessairement le ressort des chercheur-e-s, mais la recherche peut susciter la création de tels comités, ou elle peut s'appuyer sur des acteurs existants qui prendront le relais. Les dispositifs permanents d'étude et d'observation des VGMS peuvent atténuer certaines des difficultés pour des recherches ponctuelles, dont celles d'ordre déontologique.

Au sujet de l'éthique et de la sécurité (Parkes, Heslop, 2011) :

Toute recherche doit être menée dans le respect des principes éthiques, mais un travail sur des thèmes sensibles comme la violence et auprès d'une population de jeunes et d'enfants exige une attention minutieuse pour éviter de blesser ou d'affecter les participant·e·s, et compenser le déséquilibre de pouvoir entre les chercheur·e·s et les participant·e·s. Les enfants sont habitués à être jugés et disciplinés, et peuvent se sentir obligés de répondre à toutes les questions, même les plus gênantes pour eux, ou dissimuler leur propre point de vue pour présenter leurs expériences d'une façon qu'ils considèrent plus « acceptable » pour les adultes. À chaque niveau de la recherche, nous avons cherché à respecter tou-te-s les participant·e·s, à les traiter équitablement et à les protéger, en minimisant les risques et en veillant à ce que les bénéfices soient supérieurs aux risques.

Les entretiens ont été menés par des chercheur·e·s du même sexe, et la confidentialité garantie. Le calendrier des entretiens contenait des instructions claires sur le consentement informé des participant·e·s qui savaient qu'ils/elles pouvaient se retirer de l'étude à tout moment.

Les recherches sur le thème de la violence élèvent le risque que cette violence soit dévoilée au cours du processus de recherche. S'il est parfois possible de suivre les procédures locales de protection des enfants, la situation est plus problématique lorsque les mécanismes officiels d'aide et de signalement sont inexistantes ou inadéquats. Il est parfois difficile aussi de régir la confidentialité tout en transmettant les informations quand un chercheur considère que l'enfant est sérieusement menacé. Les chercheurs de chacun des pays ont consulté leurs partenaires locaux pour savoir s'il existait des mécanismes d'aide et de signalement ; et chaque enfant participant a reçu des informations sur la procédure à suivre s'il avait besoin d'aide face à un acte de violence.

La confidentialité est particulièrement cruciale dans une recherche sur la violence envers les filles, dans la mesure où le dévoilement de la violence peut augmenter les risques d'actes de violence. Le respect de la vie privée est important pour encourager les répondant·e·s à s'exprimer ouvertement ; mais il est aussi difficile à mettre en pratique et peut s'avérer dangereux lorsque, par exemple, un voisin ou un membre de la famille veut connaître la vérité. La confidentialité et l'anonymat ont été assurés tout au long de la recherche, pendant la collecte des données, l'analyse, pour le stockage des informations et la réalisation des rapports. Nous nous sommes efforcé·e·s de respecter la vie privée de chacun·e pendant les entretiens. Un autre point important concerne la participation des enfants à la recherche contre leur gré. Tou-te-s les participant·e·s, enfants compris, ont reçu des informations claires sur le projet ; ils/elles pouvaient choisir de ne pas y participer ou de se retirer à tout moment.

En guise de conclusion

Pour conclure, il est important de rappeler que les recherches sur les VGMS sont particulièrement complexes et que beaucoup de questions restent ouvertes. Certain·e·s participant·e·s de la discussion en ligne doutent qu'une recherche à grande échelle (nationale, par exemple) soit possible sur ce sujet. Pourtant, ces recherches sont absolument nécessaires pour mieux comprendre les origines, les contextes et les conséquences des VGMS, pour pouvoir les rendre visibles afin de pouvoir agir contre et pour évaluer le succès des mesures prises. Pour réduire les risques inhérents à toute recherche sur les VGMS, les points de vigilance suivants sont à prendre en compte, en fonction de chaque contexte spécifique :

- s'accorder sur la définition de VGMS
- définir les violences incluses/exclues de la recherche
- définir les groupes d'âge et les méthodes/outils en relation avec groupes d'âge
- combiner des méthodes variées et croiser les résultats
- travailler avec des enquêteurs·trices formés en genre
- travailler avec les acteurs·trices du secteur et les parents pour élaborer une charte sur cette recherche
- garantir la confidentialité, la sécurité
- veiller particulièrement à la manière appropriée d'introduire le sujet des VGMS face aux enfants
- prévoir une restitution appropriée
- prolonger la recherche par la mise en place de dispositifs ou s'assurer auparavant que ces dispositifs existent

Quant à l'initiative à l'origine de ce vademécum, elle s'inscrit dans le projet VGMS de Genre en Action qui a vocation de se poursuivre. Le présent document - fruit de nombreux échanges, notamment fondés sur les expériences des participant·e·s et d'une revue de littérature – s'inscrit clairement dans une dynamique collaborative. A cette fin, la présente version est une première version qui sera révisé à terme. Des critiques, commentaires, ajouts, etc. sont les bienvenues, afin d'alimenter une version améliorée.

Un retour à partir de l'utilisation de ce vademécum pour des études précises est encouragé dans le court et moyen terme afin de faire évoluer ce document en l'enrichissant au fur et à mesure sur la base des bonnes pratiques capitalisées.

Pour cela, tout retour peut être adressé à tout moment à : violences-ecole@genreaction.net.

Bibliographie

- Benabdallah, H.**, (2010) *Les violences de genre comme facteur de déscolarisation des filles en Afrique subsaharienne francophone*, Paris, MAEE, 42p.
- Bureau ARC**, (2009) *Etude sur les violences basées sur le genre en milieu scolaire au Burkina Faso*, MESSRS/ CONAPO/ UNFPA, Ouagadougou, 115 pages (+ annexes), (rapport non publié).
- Castro, Julie**, (2012) *“Les filles sont trop matérialistes”. Tensions et soupçons dans les échanges économique-sexuels à Bamako*. In *Economies morales contemporaines*, édité par Didier Fassin et Jean-Sébastien Eideliman. La Découverte. Paris.
- Debarbieux, E., Diallo, L.L, Lanoue, E. et Lompo, J.D.** (2012) *Violences et violences dans de genre dans les écoles primaires du Mali et du Burkina Faso : enquêtes de victimation auprès des élèves*. Rapport au Ministère des Affaires Étrangères et Européennes, Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats. Paris : Observatoire International de la Violence à l'École. (rapport non publié)
- Greene, M., Robles, O., Stout, K., and Suvilaakso, T.** (2012). *Le droit d'une fille d'apprendre sans peur : lutter pour mettre fin à la violence basée sur le genre en milieu scolaire*. Toronto, Plan Canada.
- Haraway, D.**, (1988), « *Situated knowledges : the science question in Feminism and the privilege of partial perspective* », in : *Feminist Studies* », 14, no. 3, pp. 575-599.
- Harding, S.** (Ed.). (1987). *Feminism and methodology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hofmann, E.**, *L'école comme un espace peu sûr pour des filles en Afrique subsaharienne – corps et espace dans la lutte contre les violences de genre à l'école*, colloque international "Masculin/féminin, dialogues géographiques et au delà", Grenoble, France, 10-12 décembre 2012 (actes en cours de préparation).
- Leach, F.**, 2006 (a), "Researching gender violence in schools: Methodological and ethical considerations", *World Development*, Vol. 34, No. 6, pp. 1129-1147.
- Leach, F.**, 2006 (b), "Gender violence in schools in the developing world", in : Leach, F., Mitchell, C., 2006, "Combating gender violence in and around schools", Trentham Books, pp. 23-30.
- Lompo, J.D.**, *Violences et climat scolaire dans les écoles secondaires du Burkina Faso*, thèse de doctorat en science de l'éducation. Université de Bordeaux 2, 2005.
- NDOUR T.** (2006) *Violences liées au Genre en milieu scolaire en Afrique Subsaharienne, Etat des lieux, pistes d'action, perspectives*, 130 pages. PARIS, MAE
- Parkes, J., Heslop, J.**, (2011), *Stop Violence Against Girls in School: A Cross-Country Analysis of Baseline Research from Ghana, Kenya and Mozambique*, Institute of Education, University of London.
- Pinheiro, P.S.** (2006). *World Report on Violence Against Children*, New York: Nations Unies.
- VETTENBURG, N.** (1998) *Violences à l'école: sensibilisation, prévention, répression*. Rapport du Symposium tenu à Bruxelles (Belgique), 26-28 novembre 1998. Editions du Conseil de l'Europe.

ANNEXE 1

E-discussion VGMS (GeA, février 2013) : trame des questions

Session 1 : Définitions et cadrage

Cadrer les termes de la recherche : quelles définitions données à VGMS ?

Comment définir les termes suivants :

- violences
- genre
- violence de genre
- milieu scolaire

Quels sont les enjeux autour de ces définitions ?

Comment tenir compte de nos « savoirs situés », du fait que notre position de chercheuse / responsable d'étude n'est jamais entièrement neutre, est toujours influencé

Comment adapter / traduire ces termes tout en restant précis ?

Doit-on / peut-on distinguer les violences de genre d'autres violences en milieu scolaire ? Comment opérer concrètement cette distinction ?

Peut-on inclure les menaces (ouvertes, perçues, ressenties...) de VGMS ou est-ce qu'il est préférable de se tenir aux « faits subis » ? Quels enjeux découlent de ce choix ?

Session 2 : Cadre, méthodes et outils

A partir de quel âge la question des VGMS peut être posée ouvertement, explicitement aux élèves concerné-e-s ?

Quelles méthodes et outils de collecte des données sur les VGMS ont fait leurs preuves, lesquelles ne marchent pas ou moins bien ?

Comment « libérer la parole » des enfants enquêté-e-s sur un sujet touchant à leur intimité ? Comment créer un climat de confiance ?

Est-ce possible de mener des enquêtes « classiques » où l'enquêteur-trice est une personne inconnue ?

Quels sont les points forts et faibles des outils ou techniques que vous avez pu utiliser ?

Quels avantages et inconvénients des méthodes quantitatives et qualitatives (merci de préciser à quels outils et méthodes vous faites précisément référence) ?

Quels avantages et inconvénients de travailler à l'intérieur de groupes déjà constitués (clubs, etc.), d'aborder la question des VGMS dans un milieu où des relations de confiance sont déjà établies ?

Est-ce que l'interrogation directe des élèves est la seule possibilité ?

Quelles méthodes et outils innovants existent / ont été testés ?

Session 3 : Au-delà de l'enquête : liens institutionnels, enjeux, questionnements déontologique

Comment s'assurer de la fiabilité des données (véracité des propos recueillis pendant la collecte de données) ?

Quelles relations avec l'institution et les enseignant-e-s des élèves interrogé-e-s ? Quelle est leur place avant, pendant et après l'enquête ?

Quel lien établir avec d'autres acteurs : les syndicats d'enseignants, les parents d'élèves, les représentants du pouvoir au niveau local, etc. ?

Comment agir si des cas de VGMS sont dévoilés ? Comment prévoir ce genre de « découverte » et la démarche appropriée à suivre ?

Comment faire la restitution des résultats ? Faut-il les restituer aussi aux enfants enquêté-e-s ?

Quels sont les enjeux d'une prise en compte de la violence homophobe ou d'autres violences de genre qui ne touchent pas directement les filles ?

Faut-il une charte pour les recherches sur le VGMS ? Si oui, quels en sont les éléments clé ?

Est-ce qu'il est possible et pertinent de mettre en place des dispositifs permanent d'étude et d'observation des VGMS ?

ANNEXE 2

Pour aller plus loin : d'autres publications sur la méthodologie de recherche au sujet des VGMS

En complément aux éléments de ce vademécum, des projets de recherche sur les VGMS peuvent s'inspirer de quelques publications au sujet des recherches sur les VGMS qui ont capitalisé les méthodes utilisées. Le tableau suivant synthétise cinq des documents intéressants, deux consacrés spécifiquement à la question de la méthodologie des études sur les VGMS et trois récents (2010, 2011, 2012) et tous disponibles en ligne.

Titre de la publication (lien)	Thème précis / Langue / Type de données	Apport en vue d'une recherche sur les VGMS	Commentaires
USAID (2006), The Safe Schools Program, Quantitative Research Instruments to measure School-Related Gender-Based Violence, (pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADK402.pdf) ; (élaboré par DevTech Systems, un bureau d'études américain, et le Centre for Educational Research and Training à l'Université de Malawi)	VGMS / Anglais / Données quantitatives	Méthodes de collecte de données quantitatives sur la base d'enquêtes structurées couvrant les connaissances, les attitudes, les pratiques et les expériences des filles, des garçons et des enseignant-e-s concernant la violence physique, psychologique et sexuelle en milieu scolaire. Méthodologie développée pour le diagnostic de départ « (base-line study) pour le « Save Schools Program ». Document qui capitalise en détail l'ensemble de la démarche, allant de l'échantillonnage à la rédaction des rapports, en passant par la formation des enquêteur-e-s, les considérations éthiques, le traitement des données, etc. L'ensemble des questionnaires est reproduit, complété par des informations sur le codage des réponses.	Lien avec le programme (Malawi et Ghana) est très explicite, mis en avant pour mettre élèves en confiance, pour montrer l'importance de leurs réponses, etc.
USAID (2008), The Safe Schools Program, Qualitative Research Instruments to measure School-Related Gender-Based Violence, (http://www.ungei.org/resources/files/Safe_Schools_Malawi_PLA_Report_January_8_2008.pdf) (élaboré par le Centre for Educational Research and Training à l'Université de Malawi)	VGMS / Anglais / Données qualitatives	Méthode de collecte de données qualitatives qui s'inscrit dans une perspective de recherche-action participative : « participatory learning and action (PLA) research activity ». Capitalisation d'une étude menée en 2005 pour concevoir le « Safe Schools Program » (bien que la publication est postérieure à la précédente, il s'agit d'un projet de recherche antérieure à celui mené avec des méthodes quantitatives en 2006 dans le cadre du même programme). L'étude avait comme objectif d'identifier et de comprendre la nature, les causes et les effets des VGMS. Cette information a servi pour développer des plans d'actions communautaires et des dispositifs de prise en charge et d'observation des VGMS. Les outils proche de la MARP (méthode accélérée de recherche participative), faisant appel à des formes de travail en atelier, en plus des focus group et d'entretiens semi-structurés, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> - cartographie de l'école avec visualisation des endroits perçus comme « sûrs » ou « pas sûrs » - araignée d'abus (diagramme des types d'abus existants) - arbre des causes et des conséquences des abus les plus répandus 	Travail participatif de grand envergure, nécessitant un dispositif lourd (par exemple une semaine de formation pour les facilitateurs/-trices des ateliers) ; il s'agit de la première étape d'un programme important où la collecte de données a été combinée avec la sensibilisation
Parkes, J., Heslop, J., (2011), Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire,	VGMS / Anglais et Français / Données	Une série d'ateliers avec des chercheur-e-s et Action Aid ont permis de développer des outils qui ont fait l'objet de plusieurs tests pour assurer l'adaptation au contexte de chaque pays concernés :	Le modèle de recherche s'efforce de comprendre et de mesurer les actes de violence, en tenant compte

<p>Analyse transnationale de l'étude de référence au Ghana, au Kenya et au Mozambique, Institute of Education, University of London. (http://www.actionaid.org/node/137115) (élaboré pour Action Aid International)</p>	<p>quantitatives et qualitatives</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Instrument quantitatif avec les écoliers - Entretiens qualitatifs avec les écoliers - Discussions entre focus groups de filles - Enquêtes auprès des enseignants/des chefs d'établissement - Entretiens qualitatifs avec les chefs d'établissement - Examen des dossiers scolaires - Entretien avec les comités de gestion des écoles/les conseils d'administration - Discussions entre focus groups de parents - Entretiens avec des dirigeants communautaires, des responsables de groupes de femmes, des fonctionnaires de l'éducation dans les districts, des professionnels de la santé dans les districts, des membres de la police. 	<p>des interactions quotidiennes des filles ainsi que du contexte socioéconomique et institutionnel environnant. Le protocole de recherche est disponible et contient une section riche sur l'éthique. Les outils utilisés ne se trouvent pas dans le rapport.</p>
<p>UNESCO (2012), School-Related Gender Based Violence (SRGBV) in Lebanon, Beirut (unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219623E.pdf) (étude menée par l'UNESCO en collaboration avec l'Université La Sagesse, Beirut)</p>	<p>VGMS et en milieu universitaire / Anglais / Données quantitatives et qualitatives</p>	<p>Combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives, complétée par une revue de la littérature. Questionnaires pour des élèves (12-18) et des étudiant-e-s (18-24 ans). Approche qualitative par des focus groups et des entretiens semi-structurés ou approfondis pour des enfants plus jeunes (5-11 ans) et des parties prenantes (directeurs et enseignant-e-s, parents, personnel médical, etc.). Annexe avec les outils utilisés.</p>	<p>Certaines des conclusions interpellent et auraient mérité un approfondissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la majorité des violences identifiées sont considérées comme sans lien avec le genre - il est reconnu que les violences sexuelles ne sont pas facilement abordées
<p>African Child Policy Forum (ACPF) (2010), National Study on School-Related Gender-Based Violence in Sierra Leone, Plan, Concern Worldwide, CRC, Ibis (https://www.concern.net/sites/www.concern.net/files/media/blog-post/5875-srgbv_study_final.pdf)</p>	<p>VGMS / Anglais / Données quantitatives et qualitatives</p>	<p>Combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives : questionnaires structurés et semi-structurés, guide d'animation pour focus group, grille pour des études de cas (outils en annexe du rapport). Revue de la littérature et des documents légaux et réglementaires. Implication d'autres parties prenantes et de la société civile dans l'étude.</p>	<p>Collecte de données sur 1321 élèves choisis de manière aléatoire afin de constituer un échantillon représentatif pour la population nationale. Des élèves choisi-e-s qui n'ont pas été d'accord pour participer à l'enquête ont été remplacé-e-s, ce qui est une source potentielle de biais.</p>
<p>Bureau ARC (2009), Etude sur les violences basées sur le genre en milieu scolaire au Burkina Faso, MESSRS/CONAPO/ UNFPA, Ouagadougou, mars 2009 (http://pddeb.org/data/documents_education_de_base/rapports_etude_des_autres_etudes/rapport_etude_violence_milieu_scolaire.pdf)</p>	<p>VGMS au primaire et au secondaire Français Données quantitatives et qualitatives</p>	<p>Combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives, complétée par une revue documentaire au niveau national et international. Outils d'investigation complémentaires élaborés : questionnaire pour des élèves du primaire questionnaire pour des élèves du secondaire questionnaire pour les adultes (enseignant-es, personnels administratifs) du primaire et du secondaire guides d'entretiens pour focus groups (élèves du primaire et du secondaire, personnels d'encadrement, personnes ressources au niveau des ministères concernés, structures spécialisées / ONG, syndicats d'enseignant-es et associations des parents d'élèves et mères éducatrices Observation directe des équipes mixtes d'enquêteur-trices Echantillonnage au niveau national des établissements secondaires et primaires en collaboration avec les directions régionales Equipe de recherche mixte d'experts (sociologues, psychopédagogue, statisticien-démographe) Triangulation des informations collectées. Annexe avec les outils utilisés + liste des établissements enquêtés.</p>	<p>Travail de terrain participatif avec une grande multiplicité d'acteurs ayant été entendus (avis, commentaires, réflexions, suggestions, etc.) Cette étude a fait l'objet d'une restitution et validation au niveau national ce qui témoigne de la volonté du pays de faire des questions de sécurité et de scolarisation pour tous une priorité</p>

genre
en ACTION

www.genreenaction.net

Genre en Action
LAM/IEP de Bordeaux
11 allée Ausone
33607 Pessac, France