



Étude comparative d'un type de conduites à risque selon le genre. Le cas des jeux dits dangereux chez les adolescents

Thibaut Hébert, Université de Lille, INSPE Académie de Lille Hauts de France, Laboratoire Recifes - CIREL, EA 4354

Mickaël Vigne, Université de Lille, INSPE Académie de Lille Hauts de France, Laboratoire Recifes - CIREL, EA 4354

Benoît Maréchaux, Membre du Groupe Académique pour le Climat Scolaire de Lille

© Publié en 2021 par la Revue GEF, numéro 5, www.revuegef.org

Pour citer cet article

HÉBERT, T., VIGNE, M. & MARÉCHAUX, B. (2021). Étude comparative d'un type de conduites à risque selon le genre. Le cas des jeux dits dangereux chez les adolescents. *Revue GEF* (5), 88-99.

Repéré à <https://revuegef.org>

Résumé

L'objet de cet article est d'étudier les jeux dangereux selon le genre dans une quête de compréhension et de prévention de ce type de conduite à risque. Sur les 8 010 collégiens interrogés (4076 garçons et 3934 filles), nous avons analysé les 2711 élèves ayant déclaré avoir pratiqué au moins une fois un jeu dangereux. Les résultats révèlent en premier lieu que les filles pratiquent autant que les garçons les jeux dangereux, quel que soit le type de jeu. En second lieu, l'entrée dans la pratique et la durabilité de l'engagement constituent des marqueurs distinctifs entre les garçons et les filles. Enfin, des lieux de pratique différents entre les garçons et les filles ont été identifiés, les filles, à l'inverse des garçons, préférant les espaces de socialisation aux espaces interstitiels. Par conséquent, cette recherche vient confirmer que les modalités concrètes de réalisation de ces jeux distinguent filles et garçons et ressortent du genre.

Mots clés : jeux dangereux ; conduites à risque ; filles ; garçons

1. Introduction

Dans une société postmoderne¹ qui apparait de plus en plus surveillée (Foucault, 1975), contrôlée (Deleuze, 1990), aseptisée et hygiénisée (Maffesoli, 1976, 2007), les conduites à risque se sont paradoxalement développées à tel point qu'elles sont devenues des « folies sociétales saines » (Rabot, 2011). Dans ce contexte de mise en tension entre prudence et risque, entre sécurité et insécurité (Le Breton, 2010), les adolescents se trouvent en première ligne. En effet, si l'on se réfère aux données de l'OMS (2018) ou de l'INSEE (2013), les conduites à risque sont significativement pratiquées durant cette période de « dépouillement, d'arrachement à l'enfance et simultanément de reconstruction de soi, d'investissements de nouveaux objets » (Le Breton, 2005, p. 87). En d'autres termes, les conduites à risque sont indissociables de cette « zone de turbulence » traversée par l'adolescent (Dolto, 1989 ; Le Breton, 2005).

¹ En sociologie, la société postmoderne marque un « continuum hyperbolique » du modernisme (Bruna, Ducray & Montargot, 2017, p. 66). Le modernisme, incarné par les l'Esprit des Lumières, les sciences et la raison a engendré, selon Lyotard (1979), l'accélération du temps, la contraction de l'espace, ainsi que l'exigence de liberté individuelle. Au final, cette époque postmoderne s'illustre par la fragmentation de notre société et la victoire de l'individualisme.

La littérature scientifique internationale est d'ailleurs florissante sur cette question. Elle permet en premier lieu d'identifier différentes conduites à risque privilégiées par les adolescents comme les troubles alimentaires (anorexie, boulimie), la vitesse, la consommation de drogues et d'alcools, les comportements antisociaux, les rapports sexuels non protégés, les tentatives de suicide ou encore les jeux dangereux. Nous savons que les accidents, notamment de scooter, constituent la première cause de mortalité chez les adolescents (Huraut, 2014). Elle fait état en second lieu de pratiques différenciées selon le sexe. D'une part, les pratiques à risque sont davantage l'apanage des garçons plutôt que des filles (Peretti-Watel, 2002). D'autre part, elles prennent des formes différentes selon le genre. « Les filles usent souvent de psychotropes, elles fument et recourent aux drogues, elles tendent aujourd'hui à s'alcooliser davantage, à céder à une recherche répétée d'ivresse (...) Les filles sont sujettes à des troubles alimentaires (Le Breton, 2002, p. 42). Quant aux garçons, ils s'orientent vers des pratiques plus risquées, plus radicales de mise en danger de leur intégrité physique (Coppens & Gentry, 1991 ; Morrongiello, Dawber, 1999, Le Breton, 2002). Ainsi, 20% des garçons âgés de 15 à 25 ans déclaraient en 2000 avoir pris des risques pour le plaisir dans les trente derniers jours contre seulement 10% des filles interrogées (Peretti-Watel, 2002). Par ailleurs, en complément des propos de Huraut suscités, Le Breton (2002, p. 41) constatait déjà à l'aube du XXI^e siècle que les garçons étaient davantage concernés que les filles « par les conséquences de leurs conduites dangereuses avec une nette surmortalité ». Pour illustration, les filles font davantage de tentatives de suicide que les garçons mais le taux de mortalité est trois fois plus important chez ces derniers.

Pour résumer, les garçons s'orientent vers des pratiques qui leur permettent d'afficher leur virilité (vitesse et alcool, consommation de drogue, suicide, sports extrêmes, jeux dangereux, etc.). Leur objectif est alors de renforcer leur estime de soi et leur place au sein du groupe (Le Breton, 2007). Concernant les filles, nous sommes face à une souffrance davantage intériorisée où le corps est souvent maltraité. Dans une société où le poids est un marqueur social plus clivant pour les filles que les garçons (Darmon, 2006, p. 445), le corps des filles, contraint d'apparaître selon les normes féminines en vigueur, sert à exprimer et amortir cette souffrance et souvent secrètement (scarifications, anorexie, etc.). En somme, « là où le souci de la fille est plutôt d'être « unique », celui du garçon est d'être le meilleur » (Le Breton, 2007, p. 61). En voie de conséquences, les conduites à risque seraient fortement corrélées au genre.

Dans ce cadre, des recherches évoquent une approche différenciée des jeux dangereux selon le sexe. Peu nombreuses, elles ont néanmoins le mérite de nous interpeller sur l'impact du genre sur la mise en pratique de ce type de conduites à risque. Que disent ces travaux ? En premier lieu, sur les 20% d'enfants déclarant avoir pratiqué au moins une fois un jeu dangereux, nous savons que les garçons s'y adonnent davantage que les filles (Le Breton, 2015 ; Vigne, 2015). C'est particulièrement vrai pour les jeux de défi puisque les filles sont davantage cantonnées à un rôle de spectatrice (Le Breton, 2015). À l'inverse, pour l'exercice des jeux de non-oxygénation, les filles semblent pratiquer autant que les garçons (Vigne, Hébert, 2018). En second lieu, une étude américaine (Toblin et al., 2008) a montré que le taux de mortalité lors de la pratique des jeux d'étranglement était significativement supérieur chez les garçons (86,6%). Enfin, si l'activité sexuelle et la consommation de drogues sont significativement associées à la participation des jeux d'asphyxie tant chez les filles que chez les garçons (Ramowski & al., 2012), ces derniers se mettent très majoritairement en scène sur internet et contribuent à normaliser et diffuser ce type de comportements (Linkletter, Gordon & Dooley, 2009). Au final, cette revue de littérature, certes peu exhaustive, laisse entrevoir une approche des jeux dangereux différenciée entre les garçons et les filles.

Par conséquent, cet article propose d'étudier un type de pratique à risque des adolescentes et des adolescents, les jeux dangereux, durant la période du collège. Autrement dit, y a-t-il une dimension genrée dans la pratique des jeux dangereux ? Les garçons pratiquent-ils davantage que les filles comme le suggère Le Breton (2015) et s'initient-ils à cette pratique plus précocement que les filles ? Face aux risques engendrés par ces jeux, les filles s'engagent-elles aussi durablement que les garçons dans cette pratique ? Enfin, des différences s'expriment-elles en fonction du genre selon le type de jeux (jeux d'asphyxie, jeux de défi) ou les lieux de pratique ?

Pour répondre à ces questions, nous avons mené une enquête en 2019 dans l'Académie de Lille auprès de 8 010 collégiens répartis dans 58 collèges effectuant leur scolarité de la 6^{ème} à la 3^{ème} (4076 garçons et 3934 filles). Avant d'évoquer les modalités méthodologiques de cette recherche, d'en exposer les principaux résultats et d'en soumettre une discussion, il convient de définir les jeux dangereux.

2. Les jeux dangereux : un concept aux significations plurielles

2.1 Jeux dangereux ou jeux risqués ?

S'il semble à première vue admis que les jeux dangereux se définissent comme des conduites à risque, à savoir « des comportements disparates, répétitifs ou uniques, mettant symboliquement ou réellement l'existence en danger » (Le Breton, 2014, p. 13), il paraît important de s'attarder sur les concepts de jeu, de danger et de risque afin de mieux cerner ces pratiques. Pour être plus clair : un jeu peut-il être dangereux ? Une représentation tenace laisserait à penser que ce concept constitue un oxymore. Reposant essentiellement sur le caractère ludique du jeu, il ne serait donc pas concevable de l'associer au danger. Pourtant, la définition du jeu proposée par Caillois (1958, pp. 42-43) permet d'apporter un élément de réponse contradictoire. Oui, « une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive » peut être dangereuse ou risquée. Convient-il alors de définir les concepts de risque et de danger afin de lever les dernières ambiguïtés. Autrement dit, devrions-nous parler de jeux dangereux ou de jeux risqués ? Le danger est défini comme « un ensemble de menaces, d'événements dommageables susceptibles de se produire si certaines conditions (conjonction de facteurs) sont réunies » (Routier & Soulé, 2010, en ligne). Le risque, quant à lui, renvoie à une manière de voir et percevoir le danger (Joffe, 2003). En d'autres termes, comme le soulignent fort justement Routier et Soulé (2010), il ne s'agit pas d'opposer ces deux notions mais de les imbriquer. Selon eux, elles « constituent, pour le sociologue, les deux faces d'une seule et même médaille, le danger ne pouvant être analysé indépendamment de la signification qu'il revêt pour un acteur. » (Routier & Soulé, 2010, en ligne). Prenons le jeu du foulard pour exemple. Dans le cas de la pratique seule, il peut être considéré de dangereux dans le sens où il met véritablement en jeu la vie du pratiquant. À l'inverse, dans le cas de la pratique collective, les dispositions mises en place (encadrement de la pratique, réanimation lors des pertes de connaissance) réduisent le risque mortel. Enfin, si les jeux dangereux font moins de dommages corporels que la pratique du rugby ou du football, ces activités sont à risque, même quand ce dernier est limité, car, comme le signale Collard (1998), la gravité des dommages corporels prédomine sur la fréquence des accidents.

2.2 Une difficile catégorisation des jeux dangereux

Définir et comprendre les jeux dangereux est donc une tâche ardue. En proposer une classification paraît tout aussi périlleux au vu de la multitude de nouveaux jeux dangereux recensés chaque année. La littérature scientifique (Michel, 2009 ; Vigne, 2015) s'accorde pourtant pour regrouper ces nombreuses pratiques sous trois principales catégories. Les jeux de non-oxygénation (JNO) permettent aux jeunes de jouer avec leur respiration, de tenter des expérimentations avec leur corps. Les jeux de défi (JDD) sont des activités que les jeunes pratiquent par défi afin d'impressionner leur entourage. Ils rappellent les jeux de l'Ilinx (Caillois, 1958, pp. 67-68) en reposant « sur la poursuite du vertige et consistent en une tentative de destruction, pour un instant, de la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide une panique voluptueuse ». Enfin, les jeux d'agression se caractérisent par l'usage de la brutalité, de la violence physique d'un individu ou d'un groupe d'individus à l'encontre d'une ou de plusieurs autres personnes. Parmi ces jeux d'agression, nous retrouvons ceux pratiqués de manière intentionnelle et ceux exercés sous la contrainte. Nous nous distinguerons en excluant les jeux d'agression contraints de cette classification. Si tous les jeux d'agression se fondent sur des interactions violentes, les jeux contraints, à l'inverse des jeux intentionnels ne reposent pas sur le consentement de tous les pratiquants. Or, pour qu'une activité soit qualifiée de jeu, ne faut-il pas qu'elle s'appuie sur des règles librement consenties par tous les acteurs (Huizinga, 1938) ? Arrêtons-nous sur deux exemples pour illustrer nos propos. Le premier est le jeu du petit pont massacreur. Cette pratique qui regroupe un groupe d'enfants volontaires a pour objectif de faire passer une canette ou un ballon entre les jambes d'un participant. Dans ce cas, le perdant est frappé par le reste du groupe. Dans cette activité, tous les participants ont choisi de jouer. Il s'agit donc d'un jeu d'agression intentionnel. Prenons maintenant l'exemple du jeu de la mort subite. Un groupe d'enfants désigne le matin une couleur au hasard. L'enfant qui porte le plus de vêtements de cette couleur sera humilié et frappé tout au long de la journée. Dans ce cas, l'élève violenté n'a pas donné son consentement. Par conséquent, cette pratique relève davantage du *school*

bullying. Il s'agit d'une « situation de violence qui peut durer et il est difficile pour l'enfant de se défendre » (Smith & Sharp, 1994). Par ailleurs, au regard de cette classification qui se veut exclusivement descriptive, nous postulons, comme Parlebas (2002, p. 317) le propose pour les activités ludomotrices que les jeux dangereux, malgré leur grande variété, reposent sur des structures² qui « jouent le rôle de matrices d'engendrement des comportements d'action et des événements qui scandent le déroulement du jeu » (Parlebas, *ibid.*). Cette réflexion fera l'objet prochainement d'une proposition de classification des jeux dangereux.

En attendant, au regard de cette catégorisation qui fait actuellement consensus dans le milieu scientifique, il paraît intéressant, en complément, de s'interroger sur les diverses significations des jeux dangereux. Pour ce faire, nous nous appuyons comme l'a proposé Peretti-Watel (2003) à propos des prises de risque délibérées, sur les analyses sociologiques de Le Breton (2013) et Lyng (1990). Elles permettent de mettre l'accent sur le sens que ces pratiques prennent pour leurs auteurs, et cherchent à déterminer quels processus ont pu les susciter (Peretti-Watel, 2003).

2.3 Les jeux dangereux : entre rites ordaliques et dépassement de soi

Pour Le Breton (2007, 2013), les conduites à risque des jeunes reposent en partie sur des rites ordaliques. À bien des égards, les jeux de défi peuvent être confrontés à cette dimension (Michel et al., 2010). En d'autres termes, à travers ces jeux, l'adolescent interrogerait « symboliquement la mort pour garantir son existence » (Le Breton, 2013, p. 90). Prenons le jeu de « la traversée de l'autoroute ». Il consiste à traverser une autoroute en plein trafic en faisant la course. Chacun connaît les risques qu'il encourt et recherche cette confrontation à la mort. Le jeu du *Fire Challenge*, qui consiste à s'asperger une partie du corps avec un liquide inflammable, de craquer une allumette et d'éteindre le feu le plus rapidement possible, en est également la parfaite illustration. Chacun mesure les conséquences de ces actes et pourtant, il y a cette volonté « de jouer contre la mort pour donner sens et valeur à sa vie » (Le Breton, 2013, p. 145). Du point de vue de l'anthropologue, la mise en pratique des jeux de défi résulterait d'une souffrance psychologique et d'un manque d'intégration (Le Breton, 2013).

Pour Lyng (1990), à l'inverse, les conduites à risque sont liées à la pratique du dépassement de soi. C'est ce qu'on appelle le « *edgework* ». Il s'agit « d'éprouver ses limites, à la fois de les ressentir et de les mettre à l'épreuve pour tenter de les dépasser, ces limites se concrétisant par la frontière entre ordre et chaos, vie et mort, conscience et inconscience... » (Peretti-Watel, 2003, p. 128). Reprenons notre exemple de la traversée de l'autoroute. Lorsque les adolescents traversent l'autoroute en plein trafic, ils chercheraient selon le point de vue de Lyng « à se démontrer à eux-mêmes leur capacité à dominer leur peur pour garder la maîtrise de situations qui sembleraient pourtant incontrôlables au commun des mortels. Ce besoin de restaurer un contrôle individuel serait la réponse à une sensation croissante d'impuissance ». (Peretti-Watel, 2003, pp. 128-129). De la même manière, les pratiquants de jeux de non-oxygénation peuvent être considérés comme des *edgeworker*. En effet, ils ne semblent pas être dans une relation avec la mort mais plutôt dans une recherche de sensations euphorisantes (Coslin, 2012 ; Vigne, 2015). Ces jeux reposent sur la mise en pratique de techniques du corps relevant de strangulation, de compression (thoracique) ou d'apnée. Selon Joye (2011, p. 136), le point commun de l'ensemble de ces jeux d'asphyxie (jeu du foulard, rêve indien, jeu de la tomate, trente secondes de bonheur, etc.) « est toujours de s'évanouir ou de s'approcher des limites de la perte de conscience ». Si contrairement aux jeux de défi où l'adolescent connaît les risques qu'il encourt, celui qui s'adonne aux jeux d'asphyxie (JNO) n'est pas forcément conscient des dangers (suffocations, asphyxie, évanouissement, comas, décès) d'une telle activité (Le Breton, 2013). Pour résumer, « si le preneur de risque souffre selon Le Breton d'une indétermination de son existence, pour Lyng il se sent plutôt surdéterminé, aliéné » (Peretti-Watel, 2003, p. 129).

² La structure des activités ludomotrices renvoie à ce que Parlebas nomme des universaux. Au nombre de sept (réseau des interactions de marque, système des scores, réseau des interactions motrices, système des rôles, systèmes des sous-rôles, systèmes des gestèmes et système des praxèmes), ils sont la base de tout fonctionnement des jeux moteurs. Nous les retrouvons sous forme variable dans toutes les activités motrices.

Après avoir proposé une réflexion sur les possibles catégorisations des jeux dangereux, il s'agit désormais de rappeler le dispositif méthodologique sur lequel repose notre étude de terrain.

3. Méthodologie

Depuis 2011, l'académie de Lille propose à des établissements volontaires une étude sur le climat scolaire³. Axées essentiellement sur le bien-être des élèves et le recensement des violences subies, cette enquête souhaite donner la parole aux adolescents pour percevoir leur vécu dans le but de proposer des orientations des différentes actions éducatives pouvant être mises en place après les premiers diagnostics. Nous suggérons que les jeunes sont les mieux placés pour exprimer la manière dont ils peuvent être en danger, par qui ou comment les problèmes arrivent et dans quel(s) endroit(s) de l'établissement ont lieu les méfaits les plus récurrents. Ainsi, la « quantification de la violence a un rôle à la fois diagnostique et évaluatif » (Debarbieux, 2011, p. 6).

Dans ce cadre, nous avons ajouté au questionnaire initial différents items relatifs aux jeux dangereux, que nous regroupons sous trois axes d'analyse : le type de jeux pratiqués, la fréquence et la localisation. De cette manière, il nous a été possible de mesurer l'impact de la pratique des « jeux » dangereux sur le climat scolaire, notamment en fonction des lieux (espaces) utilisés par les jeunes pour ces activités à risques.

Les chefs d'établissement de 64 collèges ont accepté de participer à cette enquête. 19 000 collégiens ont donc été interrogés. Parmi ces réponses, un échantillon de 8 010 élèves répartis dans 58 collèges dont vingt-cinq établissements classés en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP et REP+), représentatif de la population académique des collégiens scolarisés dans le secteur public ont été gardés. Au final, ce sont 3 934 filles et 4 076 garçons effectuant leur scolarité de la 6^{ème} à la 3^{ème} qui ont été retenus (tableau 1).

Tableau 1 : Effectifs des répondants selon le secteur d'éducation, l'âge et le genre

		Élèves Hors éducation prioritaire <i>n</i> = 5307	Élèves en Réseau d'éducation prioritaire <i>n</i> = 2703	Total <i>n</i> = 8010
Genre	Filles	2610	1324	3934
	Garçons	2697	1379	4076
Classe	6e	1341	693	2034
	5e	1362	683	2045
	4e	1341	665	2006
	3e	1263	662	1925
Âge moyen		13,5	13,3	13,4
Écart type Âge		1,19	1,29	1,2283

Les passations se sont déroulées de novembre 2018 à mars 2019 avec le concours et l'appui du Groupe Académique Climat Scolaire (GACS) du Nord-Pas de Calais. Nous avons pu bénéficier de classes entièrement équipées d'ordinateurs dans l'ensemble des établissements qui nous ont accueillis, facilitant de fait la collecte de nos données. Leur traitement a été réalisé à partir du logiciel « LimeSurvey ».

Lors de l'analyse et la comparaison des différents résultats, nous avons choisi d'utiliser la méthode de la comparaison bilatérale de pourcentages pour des échantillons non appariés. Dans le principe, c'est

³ Selon Cohen, McCabe et alii (2009), le climat scolaire « renvoie à la qualité et au style de vie de l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. »

donc la recherche de significativité que nous recherchons. Il s'agit de mesurer efficacement les différences qui peuvent s'exprimer entre deux groupes aux effectifs distincts.

Pour chaque calcul nous considérons une hypothèse nulle lorsque la différence observée entre les deux pourcentages est due au hasard de l'échantillonnage. Pour chaque comparaison entre deux groupes différents (P1n1) et (P2n2), nous divisons les pourcentages par 100 pour obtenir des fréquences. Ainsi, deux valeurs $\beta = p_1/100$ et $\gamma = p_2/100$ se dégagent. Nous calculons ensuite un pourcentage que l'on acquiert en réunissant les deux échantillons. Celui-ci (p) est acquis selon la formule suivante : $p = (n_1 \times \beta) + n_2 \times \gamma / (n_1 + n_2)$ et $q = (1 - p)$.

Puis, nous calculons la valeur absolue de l'écart réduit. La différence entre les pourcentages vaut : $p_1 - p_2 = \alpha$. Le dénominateur de l'écart réduit est calculé selon la formule suivante : racine carrée $(pq/n_1 + pq/n_2) = X$. Enfin, la valeur de l'écart réduit est (**er**) = α / X .

Si cette valeur de l'écart réduit est supérieure à la valeur absolue de 1,96 alors la différence entre les pourcentages est significative. On rejettera dans ce cas l'hypothèse nulle. Ainsi, nous considérerons que la différence observée ne pourra pas être due au hasard de l'échantillonnage. Notons qu'il y a moins de 5 chances sur 100 d'observer une différence significative si l'hypothèse nulle est vraie.

4. Résultats et discussion

4.1 Résultats globaux

Abordons dans un premier temps les résultats globaux de cette enquête. Sur les 8010 collégiens interrogés, 2711 (33,8% du corpus) déclarent avoir joué au moins une fois à un jeu dangereux. Ce taux de pratique, qui s'avère supérieur aux 25% de moyenne établis dans d'autres enquêtes (Vigne, 2015 ; Vigne & Hébert, 2018) peut s'expliquer par le fait que notre étude interroge pour la première fois les jeux de défi alors que les autres travaux suscités questionnent principalement les jeux d'asphyxie et/ou les jeux d'agression. Car, au regard de nos premiers résultats, les jeux de défi connaissent un plus large « succès » que les jeux de non-oxygénation (76,8% contre 52,3%). Nous avons ainsi des collégiens pratiquants répartis de manière inégale en fonction du type de pratiques. En somme, ce taux important de 33,8% de pratiquants de jeux dangereux peut être lié au large succès des jeux de défi.

Lorsque nous confrontons ces résultats au taux de pratique selon le sexe, aucune différence significative⁴ n'est constatée. Pour les jeux de non-oxygénation, 17,4% des garçons et 17,9% des filles déclarent en avoir pratiqué. Ces données viennent ainsi corroborer celles d'enquêtes précédentes sur ce type de jeux où l'on pouvait lire une pratique égale entre les garçons et les filles (Le Breton, 2014 ; Vigne, 2015). Concernant les jeux de défi, la tendance est identique puisque 26,9% des garçons et 25,7% des filles s'y sont essayés. Par conséquent, contrairement à ce que Le Breton (2014) pouvait constater, il n'y a pas pour notre échantillon étudié de différence de sexe dans la pratique des jeux de défi. Il n'y aurait donc pas les garçons qui jouent, qui montrent « qu'ils en ont » et les filles qui regardent. Nous pourrions alors inscrire la pratique des jeux de défi au cœur de rites de virilité (Le Breton, 2015) pour les garçons et au centre de rites de féminité⁵ (Aït El Cadi, 2005) pour les filles.

Si les garçons et les filles déclarent pratiquer de manière égale les jeux dangereux, nous savons pour autant que lorsqu'elles sont impliquées dans la même activité, les filles prennent moins de risque que les garçons (Rivara et al., 1982). C'est pourquoi, nous retrouvons davantage de décès chez les garçons. En somme, malgré un taux de pratique similaire, les garçons et les filles peuvent-ils se distinguer dans leurs modalités de pratique ? Autrement dit, commencent-ils à jouer dans les mêmes années de la scolarité et s'engagent-ils aussi longuement dans la pratique ?

⁴ Après un test de significativité effectué, nous obtenons un écart relatif inférieur à 1,96.

⁵ Le concept de féminité est développé par Aït El Cadi (2005) pour faire écho au concept de virilité. Selon la sociologue, « l'adjectif *féminal* permet ainsi d'inscrire tout débordement du corps féminin non plus dans le registre symbolique du déviant, de l'anormal ou du pathologique et donc indirectement de reconnaître au féminin la légitime jouissance de la force, du pouvoir, de la prise de risque et non de la passivité » (Aït El Cadi, 2005, p. 126)

4.2 Un parcours de pratiquant de jeux dangereux différencié entre les garçons et les filles

À la première lecture du tableau 2, nous remarquons que la majorité des élèves interrogés pratique les jeux dangereux pour la première fois à l'école élémentaire. Ainsi, à la question « quand as-tu joué pour la première fois ? », seules 13,2 % des filles et 9,6 % des garçons ont débuté les jeux d'asphyxie au collège (Cycle 4). Néanmoins, à la seconde lecture des résultats, nous observons que des différences significatives apparaissent selon le sexe. Les garçons pratiquent pour la première fois les jeux de non-oxygénation dès le cycle 2 (période CP à CE2) alors que les filles jouent plus tard (cycle 3, CM1-CM2). Cette tendance s'inverse pour les jeux de défi. Les filles y jouent pour la première fois plus tôt que les garçons.

Tableau 2 : Répartition des pratiquants en fonction du genre et de la période d'engagement dans la pratique

	JNO		JDD	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Début de la pratique au cycle 2	29,7 %	28 %	39,3 %*	33,6 %
Début de la pratique au cycle 3	54,1 %*	49 %	40,4 %	41,9 %
Début de la pratique au cycle 4	13,2 %	9,6 %	13,1 %	14,4 %

(* : test de significativité)

Il semblerait donc que des différences se cristallisent entre garçons et filles autour de l'engagement dans la pratique des jeux dangereux. Concernant l'ancrage des adolescents dans la pratique, le tableau 3 révèle également des données intéressantes. À la question « Combien de fois as-tu pratiqué des jeux dangereux ? », nous ne constatons aucune différence significative pour les jeux de défi. Autrement dit, les garçons et les filles ne se distinguent pas dans la fréquence des jeux de défi. En revanche, des différences significatives apparaissent pour la pratique des jeux de non-oxygénation. Les garçons sont significativement plus nombreux à avoir joué plusieurs fois (49,3 % contre 46 %). Contrairement aux garçons, les filles dépassent moins le cadre initiatique d'entrée dans la pratique. Guilheri et *al.* (2015), ayant interrogé des pratiquants sur l'arrêt des jeux de non-oxygénation, montrent que les adolescents peuvent être conscients des risques de blessures et de mort de telles pratiques. Nous pouvons noter que les filles semblent davantage alertées par les dangers de telles pratiques. Par ailleurs, nous savons que la répétition de la pratique expose les adolescents aux dangers et à ses conséquences. C'est pourquoi, la mortalité due aux jeux de non-oxygénation est supérieure chez les garçons (Le Breton, 2002).

Tableau 3 : Répartition des pratiquants en fonction du genre et de la durabilité de la pratique

	JNO		JDD	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
N'a joué qu'une fois	54 %*	50,7 %	26,1 %	27,9 %
A joué plusieurs fois	46 %*	49,3 %*	73,9 %	72,1 %

(* : test de significativité)

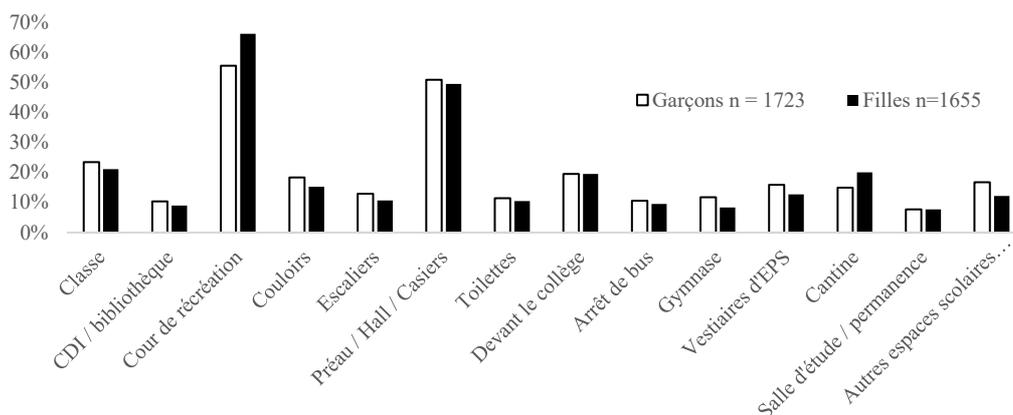
Deux éléments distinctifs selon le genre ont donc pu être déterminés à partir des deux tableaux précédents : l'âge de l'entrée dans la pratique et la répétition de l'engagement. Il semble alors se dessiner entre les garçons et les filles les lignes de deux carrières différentes (Becker, 1963 ; Darmon, 2008) du pratiquant de jeux dangereux. Quelques travaux peuvent nous éclairer sur ces différences d'engagement dans ce type de conduites à risque. D'une part, les choix opérés par les enfants pour la pratique de tout type de jeux ont pour conséquences d'orienter les filles dès l'école maternelle vers des jeux plus calmes, moins brutaux et moins dangereux que ceux choisis par les garçons (Maccoby, 1990). Nous pouvons alors imaginer que les jeux de défi relèvent davantage chez les filles de confrontations à la règle. Là où les garçons se confrontent aux dangers, aux risques, les filles recherchent les interdits sociaux. D'autre part, comme le précise Granié (2008, p. 17), les différences de sexe dans la prise de risque s'expliquent par le rôle des sexes, à savoir « les attentes de comportement que développe le groupe social en fonction de l'appartenance de l'individu à un groupe de sexe (Basow, 1992) ». Ainsi,

dès le plus jeune âge des enfants, les mères de famille surveillent bien plus leurs filles que leurs garçons (Fagot, 1978 ; Newson & Newson, 1976) et adoptent à leur égard une attitude plus restrictive (Lytton & Romney, 1991 ; Maccoby & Jacklin, 1974). Cela pourrait alors expliquer que les garçons s'engagent plus durablement dans la pratique des jeux dangereux. Enfin, concernant le maintien de l'engagement et l'arrêt de la pratique, nous savons que la façon dont l'adolescent interagit avec le danger une fois qu'il l'a abordé impacte différemment la poursuite de la carrière du pratiquant selon le sexe (Morrongiello & Dawber, 1998). C'est pourquoi, nous retrouvons moins de filles ayant pratiqué plusieurs fois les jeux d'asphyxie. Dès l'enfance, les filles se sentent davantage vulnérables que les garçons et montrent beaucoup plus d'appréhension face au risque d'accident (Galligan & Kuebli, 2011 ; Hillier & Morrongiello, 1998 ; etc.). Quant aux jeux de défi, nous soumettons l'hypothèse que l'engagement n'a pas la même signification chez les garçons et les filles. Si les filles s'orientent très tôt vers les jeux de « cap / pas cap », c'est parce que leur pratique n'engage pas leur intégrité physique. Elles privilégient d'ailleurs d'autres conduites à risque comme la scarification et les comportements alimentaires déviants pour mettre en jeu leur intégrité physique.

4.3 Des lieux de pratique propres aux garçons et aux filles

Une fois les prémisses posées d'un engagement différencié selon le genre, observons où jouent les élèves dans l'enceinte de leur collège. Autrement dit, un rapport à l'espace de jeu différent existe-t-il selon le sexe ? La figure 1 apporterait en premier lieu une réponse négative à cette question. En effet, les adolescents déclarent investir une multitude d'espaces pour jouer ces conduites à risque, quel que soit leur sexe. Si aucun lieu n'est épargné, pas même la salle de classe, les garçons et les filles s'adonnent prioritairement dans la cour de récréation, le préau, le hall et les casiers. En d'autres termes, les garçons et les filles s'adonneraient aux jeux dangereux dans les mêmes zones du collège.

Figure 1 : Lieux de pratique des jeux dangereux selon le sexe



Si à première vue, aucune différence selon le sexe n'apparaît lorsqu'il s'agit d'identifier les lieux de pratique, le tableau 4 apporte quelques nuances. En effet, nous remarquons que des différences apparaissent autour des espaces d'intimité (vestiaires EPS et sanitaires), des espaces interstitiels (couloirs, escaliers et hall) et la cour de récréation.

Comme l'a montré Goffman (1973) pour les établissements institutionnels, le collège se compose d'espaces de socialisation, d'espaces interstitiels et d'espaces refuges ou marginaux. Dans le cas des écoles, les espaces de socialisation qui « se caractérisent comme des espaces réservés à certains, au moins durant le temps où ils les occupent, et donc interdits à d'autres » (Fischer, 2011, p. 167) sont représentés par la salle de classe, la cantine ou la cour de récréation. Il est intéressant d'observer que les filles vont davantage occuper ces espaces de socialisation pour pratiquer les jeux dangereux. C'est notamment le cas de la cour de récréation pour l'ensemble des jeux et de la cantine pour les jeux de défi (23,6 % contre 15,8 %, $Er = 1,97$). Les espaces interstitiels dont les contours sont flous, mal définis peuvent être les couloirs, les escaliers ou le hall. Ces espaces de transition (Winnicot, 1971) échappent régulièrement au quadrillage de surveillance et les conséquences peuvent être des comportements non prévus et non admis (Fischer, 2011). La pratique des jeux dangereux dans ces lieux en est la parfaite

illustration (Vigne & Hébert, 2018). Ici encore, des différences significatives apparaissent puisque les garçons utilisent davantage que les filles ces lieux pour pratiquer ces jeux. Comme le montre Depoily (2015), l'appropriation des espaces interstitiels se fait de manière distincte entre les garçons et les filles, à la fois dans la manière d'occuper ces espaces que de s'en occuper. Le fait que les garçons pratiquent davantage des jeux dangereux dans ces lieux en serait l'illustration. Enfin, de multiples endroits dans le collège peuvent faire office de zone refuge. Il s'agit de territoires de retrait que l'individu s'approprié pour lui-même. C'est le cas de l'espace autour des casiers, des toilettes ou de la table dans la classe. Des règles établies par l'institution peuvent y être contournées et cette attitude « révèle une certaine capacité de mise à distance de chacun par rapport à l'envahissement généralisé dont on est l'objet, en créant une certaine indépendance et des droits que l'on ne partage avec personne d'autres » (Fischer, 2011, p. 168). Nos résultats ne révèlent pas de différences significatives autour de ce type d'espaces.

Tableau 4 : Lieux de pratique des jeux dangereux en fonction du genre

	Garçons (n = 1723)	Filles (n = 1655)	Test de significativité
Salle de classe	23,4 %	21,1 %	Er = 0,65
Espaces interstitiels (couloirs, escaliers, hall)	43,9 %*	36,2 %	Er = 2,61
Cour de récréation	55,4 %	66 %*	Er = 5,08
Espaces périmétriques (devant le collège)	19,4 %	19,5 %	Er = 0
Espaces d'intimité (vestiaires EPS, WC)	27,3 %	23,2 %	Er = 1,33
Cantine	14,9 %	20,1 %	Er = 1,90
« Sous-espaces » (préau, casiers, foyer)	48,2 %	48,5 %	Er = 0

(* : différences significatives pour $Er > 1,96$ à $p < 0,05$)

Pour résumer, nous observons qu'aucun lieu du collège n'est épargné par la pratique des jeux dangereux. Plus surprenant encore, nous constatons que les filles vont davantage privilégier les espaces surveillés par les adultes pour s'adonner à ces conduites à risque alors que les garçons vont investir les espaces parallèles (Fischer, 2011). Pourtant, les collèves français ont la particularité de reposer sur une architecture favorisant la surveillance (Foucault, 1975 ; Hébert, 2019). Malgré cela, nous voyons ici deux stratégies d'utilisation de l'espace « fortement empreintes des sociabilités juvéniles genrées » (Depoily, 2015, p. 105). Bien que les conduites des garçons et des filles révèlent des tensions entre logiques scolaires et logiques juvéniles (Depoily, *ibid.*), l'occupation de certains espaces pour s'adonner aux jeux dangereux permettrait chez les garçons le dépassement de soi (Lyng, 1990) alors que chez les filles, elle renverrait à la confrontation à la norme sociale et scolaire et dont l'objectif final est l'appartenance au groupe de pairs.

5. Pour conclure

L'objectif de cette recherche était d'étudier les pratiquants de jeux dangereux durant la période du collège selon le genre. Nous cherchions à montrer l'existence d'une dimension genrée dans la pratique des jeux dangereux. Les résultats ont tout d'abord révélé que les filles pratiquaient autant que les garçons les jeux dangereux, quel que soit le type de jeu (JDD et JNO). Ainsi, devant le « succès » déclaré des adolescents interrogés, les jeux dangereux s'inscriraient, comme le suggère Bour (2007), dans le cadre d'un ludisme adolescent qui se radicalise. Ils se distingueraient alors d'autres conduites à risque telles que le suicide, les troubles alimentaires ou la vitesse. Nous avons également constaté que l'âge de l'entrée dans la pratique et la répétition de ce type de conduites à risque constituaient des marqueurs distinctifs entre les garçons et les filles. L'idée de carrières de pratiquants de jeux dangereux genrées a pu être avancée et nécessiterait d'être confortée à partir d'entretiens. Autrement dit, ces résultats amènent à explorer de futures pistes de recherches quant aux motivations des garçons et des filles à s'engager dans la pratique des jeux dangereux. Enfin, des lieux de pratique différents selon le sexe ont été identifiés, les filles, à l'inverse des garçons, préférant les espaces de socialisation aux espaces interstitiels.

Avec toutes les limites que comporte une enquête reposant sur un questionnaire de type sociologique, notre recherche s'est voulue originale grâce à son échantillon de collégiens interrogés important ($n =$

8010) et parce qu'elle mobilise des données complémentaires aux travaux ethnographiques (Bour, 2007) ou anthropologiques (Le Breton, 2013) déjà réalisés.

Au final, à travers cette étude comparative des jeux dangereux selon le genre, nous ambitionnions d'apporter modestement quelques connaissances utiles sur une des conduites à risque méconnue dans le champ des sciences sociales. Si certains résultats quantitatifs confortent ceux déjà établis dans d'autres recherches, leur analyse, par le biais d'une comparaison selon le genre, permet d'entrevoir des actions de sensibilisation et d'encadrement plus optimales dans les écoles, collèges et lycées. L'approche genrée des conduites à risque doit alors constituer un axe de compréhension indispensable pour rendre efficiente toute démarche de prévention des jeux dangereux. Cela constituera l'un des nombreux enjeux liés à la réforme de la formation des enseignants. Enfin, au sein de l'école, l'approche systémique du climat scolaire et la promotion de l'éducation à la santé devront constituer des pistes sérieuses pour travailler sur ces conduites à risque. Un travail de coopération avec les familles et les partenaires extérieurs à l'école ou le développement de compétences psychosociales rendant actifs les élèves constituent des pistes pour sensibiliser et travailler ces conduites à risque.

Références

- Aït El Cadi, H. (2005). Entre féminité et féminité : la conquête de soi à l'épreuve du risque chez les adolescentes. In D. Jeffrey, D. Le Breton, J. Levy (dir), *Jeunesse à risque, rite et passage*. Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'université de Laval, 119-128.
- Basow, S. A. (1992). *Gender stereotypes and roles*. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.
- Becker, H. (1985). *Outsiders. Etude de la sociologie de la déviance*. Paris : Éditions Métailié, 1963.
- Bour, Y. (2007). « Jeux dangereux » entre adolescents. Culture juvénile, institution scolaire et société du risque, *Ethnologie française*, 37(4), 631-637.
- Bruna, M. G., Ducray, L. F. & Montargot, N. (2017). Décrypter les ambiguïtés de la société post-moderne pour repenser la morphologie de l'entreprise de demain. Une illustration réticulaire. *Management & Sciences Sociales*, n°23, 64-85.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C., Schafer, W. D. (1999). Gender differences in risk taking: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(3), 367-383.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard, 1967.
- Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T., 2009, School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Collard, L. (1998). *Sports, enjeux et accidents*. Paris : Presses universitaires de France.
- Coppens, N., Gentry, L. (1991). Video analysis of play-ground injury-risk situations. *Research in Nursing and Health*, 14, 129-136.
- Coslin, P. G. (2012). *Jeux dangereux, jeunes en danger*, Paris : Armand Colin.
- Darmon, M. (2006). Variations corporelles. L'anorexie au prisme des sociologies du corps. *Adolescence*, 24/2, 437-452.
- Darmon, M. (2008). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris : La découverte.
- Debarbieux, E. (2011). *À l'école des enfants heureux... enfin presque – Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. (Rapport de l'Observatoire international de la violence à l'école réalisé pour l'unicef et l'Éducation nationale.)
- Deleuze, G., (1990). *Pourparlers*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Depoily, S. (2015). Filles, garçons... et les interstices de l'école. *Diversité*, 109, 105-109.
- Dolto, F., (1989). *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*. Paris : Hatier.
- Fagot, B. I. (1978). The influence of sex of child on parental reactions to toddler children. *Child Development*, 49, 459-465. [L'ÉP]
- Fischer, G.-N., (2011). *Psychologie sociale de l'environnement*. Paris : Dunod.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Galligan, K. M., Kuebli, J. E. (2011). Preschoolers perceptions of their mothers and fathers reactions to injury-risk behavior. *Accident Analysis & Prevention*, 43, 1316-1322.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Granier, M.-A. (2008). Socialisation différenciée au risque : influence de l'identité sexuée sur le rapport au risque et à la règle. In M.-A. Granier (dir.) *Genre, risque, éducation, socialisation (genre). La psychologie du développement au service de la compréhension de la différence des sexes dans l'accidentologie routière*. Ministère des Transports de l'Équipement, du Tourisme et de la Mer Direction de la Sécurité et de la Circulation Routière, 13-62. [L'ÉP]
- Guilheri, J., Fontan, P., Andronikof, A. (2015). Les « jeux de non-oxygénation » chez les jeunes collégiens français : résultats d'une étude pilote. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 62, 495-503.
- Hébert, T. (2019). La sécurité dans les établissements de l'enseignement secondaire sous le prisme de l'architecture et l'aménagement des espaces. *La Recherche en éducation*, 19, [en ligne] <http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/lre/article/view/328/175>.
- Hillier, L. M., Morrongiello, B. A. (1998). Age and gender differences in school-age children's appraisals of injury risk. *Journal of Pediatric Psychology*, 23(4), 229-238.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, trad. du néerlandais par C. Seresia. Paris : Gallimard, 1951.
- Huraut, J-F. (2014). Adolescence et prise de risque. In G. Ferréol (dir.), *Risque et Vulnérabilité*. Bruxelles : EME Éditions, 141-150.
- Joffe, H. (2003), Risk: from perception to social representation. *British Journal of Social Psychology*, 42, 55-73.
- Joye, F. (2011). Jeu du foulard : mécanismes d'agression cérébrale et conséquences cliniques. États

- généraux de l'enfance. *Atelier 5 : Prévention des risques liés à la pratique des jeux dangereux*.
- Le Breton, D. (2002). Les conduites à risque des jeunes. *Agora Débats / jeunesse*, 27, 34-45.
- Le Breton, D. (2005). Les conduites à risque des jeunes comme résistance. *Empan*, 57(1), 87-93.
- Le Breton, D. (2007). *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie*. Paris : Éditions Métailié.
- Le Breton, D. (2010). Évaluation des dangers et goût du risque. *Cahiers internationaux de sociologie*, 128(1), 267-284.
- Le Breton, D. (2013). *Les conduites à risque. Des jeux de mort au jeu de vivre*. Paris : PUF.
- Le Breton, D. (2014). *Adolescence et conduites à risque*. Bruxelles : Fabert.
- Le Breton, D. (2015). *Rites de virilité à l'adolescence*. Bruxelles : Fabert.
- Linkletter, M., Gordon, K., Dooley, J. (2009). The choking game and YouTube : A dangerous combination. *Clinical Pediatrics*, 49(3), 274-279.
- Liotard, J.-F., (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Minuit.
- Lyng S. (1990). Edgework : A social psychological analysis of voluntary risk-taking, *American Journal of Sociology*, 95, 851-856.
- Lytton, H., & Romney, D. M. (1991). Parent's differential socialization of boys and girls: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maccoby, E. E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83, 16-26.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). On the origins of psychological sex differences. In E. E. Maccoby & C. N. Jacklin (Eds.), *The psychology of sex differences*. Stanford : Stanford University Press, 275-376.
- Maffesoli, M. (1976). *Logique de la domination*. Paris : PUF.
- Maffesoli, M. (2007). *Le réenchantement du monde. Une éthique pour notre temps*. Paris : La Table Ronde.
- Michel, G. (2009). Les conduites à risques chez l'enfant et l'adolescent : l'exemple des jeux dangereux et violents. *La Revue du praticien – Médecine générale*, tome XXIII, 822.
- Michel G., Bernadet S., Aubron V., Cazenave N. (2010). Des conduites à risques aux assuétudes comportementales : le trouble addictif au danger. *Psychologie Française*, 55, 341-53.
- Morrongiello, B. A., Dawber, T. (1998). Parental influences on toddlers' injury-risk behaviors: are sons and daughters socialized differently? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20/2, 227-251.
- Newson, B. A., & Newson, J. H. (1976). The development of environmental competence in boys and girls. In P. Burnett (Ed.), *Women in society*. Chicago: Maaroufa Press, 157-175.
- Parlebas, P. (2002). Réseaux dans les jeux et les sports. *L'année sociologique*, 52/2, 314-349.
- Peretti-Watel, P. (2002). Les « conduites à risque » des jeunes : défi, myopie, ou déni ? *Agora Débats / jeunesse*, 27, 16-33.
- Peretti-Watel, P. (2003). Interprétation et quantification des prises de risque délibérées. *Cahiers internationaux de sociologie*, 114(1), 125-141.
- Peretti-Watel, P. (2010). *La société du risque*. Paris : La découverte.
- Rabot, J.M. (2011). De la société du risque aux conduites à risque. *Sociétés*, 114(4), 107-118.
- Ramowski, S., Nystrom, R., Rosenberg, K., Gilchrist, J., Chaumeton, N. (2012). Participants in the "Choking Game" : Results from a population-based survey. *Pediatrics*, 129(5), 846-851.
- Routier, G., Soulé, B. (2010). Jouer avec la gravité : approche sociologique plurielle de l'engagement dans les sports dangereux. *SociologieS, Théories et recherches*, [En ligne], <https://journals.openedition.org/sociologies/3121>.
- Rivara, F. P., Bergman, A. B., LoGerfo, J., Weiss, M. (1982). Epidemiology of childhood injury II: sex differences in injury rates. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 16, 362-370.
- Smith, P. K., Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. London : Routledge.
- Toblin, R., Paulozzi, L., Gilchrist, J., Russell, P. (2008). Unintentional strangulation deaths from the "choking game" among youths ages 6-19 years – United States, 1995-2007. *Journal of Safety Research*, 39, 445-448.
- Vigne, M. (2015). Les « jeux dangereux » en cycle 3 : état des lieux au service d'une politique de sensibilisation et de prévention des risques encourus avant l'entrée au collège, *International Journal of Violence and Schools*, 16, 67-95.
- Vigne, M., Hébert, T., (2018). L'approche spatiale des jeux dangereux à l'école primaire, *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, 4(2), 169-184.
- Winnicot, D.W., (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.