



HAL
open science

Éduquer à la sexualité en milieu scolaire : étude de sa mise en œuvre et de sa réception

Aurélie Mangel

► **To cite this version:**

Aurélie Mangel. Éduquer à la sexualité en milieu scolaire : étude de sa mise en œuvre et de sa réception . Sociologie. 2019. hal-02301962

HAL Id: hal-02301962

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02301962>

Submitted on 7 Oct 2019

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

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



Département de Sciences Humaines et Sociales

Master 2 Sciences sociales - Spécialité Innovation Culturelle et Sociale
Année université 2018-2019

**« Éduquer à la sexualité en milieu scolaire,
Étude de sa mise en œuvre et de sa réception »**

Mémoire présenté et soutenu par Aurélie Mangel
Sous la direction de Madame Sabrina SINIGAGLIA-AMADIO

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements en premier lieu, à ma Directrice de mémoire, pour son accompagnement et ses précieux conseils.

Je remercie aussi tou·te·s les professionnel·les et les élèves de la Cité Scolaire pour leur accueil chaleureux et leur investissement dans la réalisation de mon projet, ainsi que les internautes qui ont assuré le partage de mon enquête.

Je souhaite également remercier mes parents, pour leur soutien et leur patience, ainsi que mes très chères ami·es, pour leur aide, leurs conseils et leurs encouragements.

SOMMAIRE

<i>Introduction</i>	6
PREMIÈRE PARTIE : Construction de l'objet de recherche	10
I. LA RENCONTRE ENTRE LA SEXUALITÉ ET L'ÉCOLE	11
1. Au fondement de l'éducation à la sexualité	11
2. Regards actuels sur l'éducation à la sexualité	13
(1) Les programmes	13
(2) Les partenariats	20
3. Regards croisés sur la sociologie de l'éducation à la sexualité	23
4. Ancrages théoriques	32
II. L'ÉTUDE DE LA PORTÉE DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ	33
1. Enquête empirique	33
(1) Présentation du terrain	34
<i>Une Cité Scolaire comme terrain de recherche</i>	34
(2) Présentation des méthodes	35
<i>L'enquête par questionnaires</i>	35
<i>L'enquête par entretiens</i>	36
<i>L'enquête par observations</i>	37
<i>L'enquête « par activités »</i>	38
(3) Présentation des enquêté-es	41
<i>Les professionnel-les de l'éducation</i>	41
<i>Les élèves</i>	44
DEUXIÈME PARTIE : Les adolescent-es et leur environnement	47
I. LES SPÉCIFICITÉS DE LA CITÉ SCOLAIRE ÉTUDIÉE	48
1. Les dispositifs	48
2. Les enseignements	63
II. LES SPÉCIFICITÉS DE L'ADOLESCENCE	74
1. Un corps biologique	74
2. Un corps social	81
TROISIÈME PARTIE : Les enjeux de l'éducation affective et sexuelle à l'école	91
I. UNE ÉDUCATION TRÈS (TROP) HYGIÉNISTE	92
1. Un caractère anxiogène	92
2. Une approche communautaire	94

(1) Livré-es à Internet	94
(2) Retour d'une éducation non-mixte ?	97
II. DES VIOLENCES SPÉCIFIQUES	110
1. Les harcèlements, violences sexistes et sexuelles	112
2. Les violences homophobes	119
3. Des interventions spécifiques	121
III. LA DOMINATION MASCULINE À L'AUNE DES RÉSEAUX SOCIAUX	123
1. Une sexualité interconnectée	124
(1) Réseaux sociaux, sites de rencontre ?	127
<i>Conclusion</i>	135
<i>Glossaire</i>	141
<i>Bibliographie</i>	143

Afin de garantir la confidentialité des données qui y ont été recueillies, le nom de l'établissement scolaire m'ayant accueillie pour cette recherche n'est pas mentionné.

Les noms des participant-es à cette enquête ont quant à eux été modifiés, pour préserver leur anonymat.

INTRODUCTION

L'éducation à la sexualité s'est imposée comme un véritable enjeu de société et une préoccupation nationale dès le XX^e siècle et par sa récente introduction dans les programmes d'enseignement scolaire grâce à la loi du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception, rendant obligatoire à raison de trois séances annuelles, une information et une éducation sexuelle dans les écoles, les collèges et les lycées. Présente dans les programmes de sciences et d'enseignement moral et civique, l'éducation affective et sexuelle se construit autour de trois volets, afin qu'elle s'illustre comme une éducation complète, réunissant les différents aspects de la sexualité humaine, grâce à ses volets biologiques, psycho-émotionnels et affectifs, portant tous sur des thématiques différentes, mais interconnectées les unes aux autres.

Au cours de l'année passée, j'ai eu l'opportunité de réaliser un premier mémoire de recherche, sur la mise en œuvre locale de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, en France. J'ai pour cela suivi et analysé les séquences d'animation de « lutte contre l'homophobie et toutes les formes de discriminations » de l'association messine Couleurs Gaies, au sein de plusieurs établissements scolaires lorrains, afin de proposer une analyse du dispositif d'interaction dans un cadre éducatif et bénévole, à travers le concept de relation de service d'Erving Goffman et du don de Marcel Mauss, pour montrer l'importance de la sociologie de l'expertise dans la compréhension des phénomènes d'interaction en milieu scolaire.

Mon expérience au sein de l'association Couleurs Gaies m'avait donné les moyens de véritablement percevoir les enjeux qui se construisent dans cette éducation, qui se présente comme une éducation scolaire et sociale. Ainsi, la relation de service s'installant entre les intervenant·es et les groupes scolaires, au cours des séances d'éducation dispensées par l'association Couleurs Gaies, était devenue, à mon sens, évidente.

Il avait aussi mis en lumière que l'éducation à la sexualité participait à l'affirmation de l'identité sexuée et sexuelle. Et bien que cela ne soit pas une des préoccupations de cette éducation, cela apparaît toutefois comme l'un de ses effets. Se présentant comme un cadre propice à l'affirmation de soi en tant qu'individu sexué, sexuel et genré, j'y ai ainsi découvert

que la sexualité, son apprentissage et son appréhension s'articulent avec les rapports de genre.

Pour cette présente recherche, je souhaitais poursuivre ma réflexion déjà mûrement menée avec Couleurs Gaies, sur la réception de leur dispositif auprès de leur public scolaire, tout en restant attentive aux autres dispositifs auxquels les élèves ont été en contact durant leur scolarité.

Durant ma précédente recherche, c'est dans le cadre du projet subventionné par la région Grand Est « Développer l'altérité » que l'association Couleurs Gaies était intervenue dans une Cité Scolaire, située en Moselle. Elle m'avait été présentée comme étant particulièrement impliquée dans cette lutte contre les discriminations, quelles qu'en soient leurs formes, en sollicitant notamment régulièrement l'association Couleurs Gaies, pour divers autres projets.

Grâce à leurs interventions, j'y avais rencontré des élèves de Seconde Générale et Technologique, et de Seconde Professionnelle, et avais alors souhaité poursuivre ma réflexion à nouveau dans cet établissement, en m'intéressant dorénavant à la réception des actions proposées aux élèves, avec une analyse de la manière dont elle s'articule aux autres savoirs, discours ou images de la sexualité qui circulent parmi les adolescent·es, spécifiquement au sein de l'établissement scolaire.

J'ai donc focalisé ma recherche sur la façon dont est mobilisée la lutte contre le sexisme et l'homophobie dans l'institution scolaire, particulièrement dans les différentes sphères de l'éducation affective et sexuelle : psycho-émotionnelle, biologique et sociale. Dans cette perspective, les outils méthodologiques utilisés ont été les questionnaires, les entretiens et les observations, qui ont tous été exploités autant auprès des professionnel·les de l'enseignement, que de leurs élèves. Des personnes extérieures à cet établissement ont aussi été interrogées et ont participé à l'enquête quantitative, afin de réaliser une étude sur la réception différenciée de l'éducation affective et sexuelle, selon les générations, les enseignements suivis, l'orientation sexuelle des individus.

Dans une première partie, je présenterai ce qu'est l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, la façon dont les jeunes sont éveillés aux relations affectives et sexuelles, au sexisme et à l'homophobie, ainsi que les méthodes employées dans cette recherche pour en étudier la portée. Je me suis tout d'abord penchée sur un historique de l'éducation à la sexualité, de sa création à son administration actuelle dans les programmes scolaires, en rappelant que l'éducation affective et sexuelle subsiste toujours pour répondre au problème sociétal que représentent les infections sexuellement transmissibles et les grossesses non-désirées, en matière d'expérimentation sexuelle, mais qu'elle souhaite aussi former les élèves aux relations affectives.

La deuxième partie porte sur la restitution des terrains d'enquête et du recueil des matériaux, où je m'intéresse davantage à la façon dont s'organise concrètement la mise en place d'une éducation sexuelle au sein d'un établissement précis. J'y présente les acteurs et actrices de cette éducation, leurs enseignements, leurs outils pédagogiques et leurs expériences en tant qu'enseignant·e tentant de former leurs élèves aux relations affectives et sexuelles. J'y présente aussi les élèves, principaux concernés par cette éducation, avec leurs opinions et leurs expérimentations affectives et sexuelles, tout cela afin de visualiser l'ensemble des dispositifs qui concrétisent cette éducation et toutes les personnes qui sont mobilisées.

La troisième et dernière partie s'intéresse aux obstacles que rencontre l'éducation à la sexualité, concluant sur une insatisfaction et une inadaptabilité aux besoins des adolescent·es. Elle porte aussi sur les violences sexistes et sexuelles que cette éducation souhaite combattre et auxquelles sont victimes les adolescent·es, aussi bien dans l'environnement scolaire et amical.

L'enjeu de cette recherche est de percevoir non seulement la façon dont les acteurs·rices, internes comme externes à l'établissement scolaire se rencontrent pour mettre en oeuvre l'éducation affective et sexuelle des élèves, autour de divers outils pédagogiques et de diverses thématiques, mais aussi d'appréhender sa réception par les intéressé·es. La recherche questionne aussi la façon dont se concrétise une hypothétique égalité entre les sexes et les sexualités, dans les rapports sociaux de sexe entretenus par les adolescent·es, tout

en rappelant que l'éducation affective et sexuelle souhaite accompagner les adolescent·es à se construire dans un respect mutuel et une égalité filles-garçons.

PREMIÈRE PARTIE : Construction de l'objet de recherche

I. LA RENCONTRE ENTRE LA SEXUALITÉ ET L'ÉCOLE

1. AU FONDEMENT DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

Les prémices de l'éducation à la sexualité résultent tout d'abord d'une recrudescence des maladies vénériennes et d'un désamour du mariage. Mariage, qui, au XIX^e siècle était encore la clef de l'apprentissage de la vie affective et conjugale. L'appellation « éducation sexuelle » a vu le jour en 1914 et a été investie par des médecins, des prêtres et des féministes, qui s'intéressaient à la prévention des maladies sexuellement transmissibles, à la préparation à la maternité et à la préservation de « l'innocence » des filles (Véronique Poutrain, 2014). L'éducation sexuelle n'était pas encore institutionnalisée, et ses contenus et ses intervenants étaient encore à éclaircir. La révolution sexuelle des années 1970 a ouvert le champ à une possible information et une éducation sexuelle, qui était jusque-là encore une simple information biologique. L'éducation sexuelle verra bel et bien le jour en 1973 avec la circulaire Fontanet, sous l'influence d'Emile Durkheim, qui, en 1911 avait été appelé à se prononcer sur un programme d'éducation à la sexualité, sous la direction du docteur Doléris. Le sociologue Emile Durkheim y avait présenté un lien entre « sexualité » et « organisation sociale ». L'éducation sexuelle s'est diversifiée, bien qu'ayant toujours en tête que l'acte sexuel devait être réservé aux époux, Emile Durkheim y présentait que l'éducation à la sexualité ne pouvait s'en tenir qu'à une représentation des organes reproducteurs, expliquant que l'institution confère à l'acte sexuel un caractère social, au-delà du caractère hygiénique qui lui était jusqu'à là attribué.

Progressivement, les professeurs ont été investis, afin de faire de l'éducation à la sexualité un enseignement biologique, essentiellement axé sur l'étude du vivant, du corps humain, de son fonctionnement, ainsi qu'une sensibilisation à l'hygiène, à la puériculture et à la responsabilité de soi, de son corps et des risques. Bien que l'éducation sexuelle soit encore facultative en 1973, elle amenait dans son bagage - en plus des connaissances biologiques de la reproduction - une libre réflexion et une libéralisation des mœurs sexuelles des jeunes, malgré les débats entre les visions traditionalistes et progressistes de la sexualité, et de son éducation. À quoi s'en est suivit la loi Veil (17 janvier 1975), amenant dans les années qui suivent une éducation avant tout informative et militante. Suite à l'épidémie du Sida de 1985, l'information sexuelle s'est avérée être encore insuffisante pour prévenir des comportements

sexuels irresponsables et nécessite une organisation de grande envergure. C'est dans ces conditions que les médias, les littéraires, les scientifiques et politiques se sont immiscés ensemble autour de l'éducation à la sexualité (1996) et la sexualité s'est découverte une nouvelle identité. Au-delà de la sphère préventive, il s'y ajoutait une importante source de revendications identitaires, sociales et politiques.

Désormais obligatoire dès l'école primaire, en 2002 un décret a introduit l'accueil d'association dans cette éducation, toujours trop anecdotique et cantonnée aux enseignements de biologie. La loi du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception, a rendu obligatoire au moins trois séances par an des séances d'information et d'éducation sexuelle dans les écoles, les collèges et les lycées, suivie de la circulaire de 2003, qui a permis de cadrer les interventions des personnels de l'Éducation nationale et des partenaires, en matière d'intervention en milieu scolaire, en éducation affective et sexuelle. Les écrits de Véronique Poutrain illustrent toute l'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires et montrent la manière dont cette éducation est passée d'une simple « information sexuelle », à une volonté d'éduquer les filles et les garçons à l'égalité, tout en préservant son volet préventif.

« L'évolution des mentalités, des comportements, du contexte social, juridique et médiatique dans le domaine de la sexualité, ainsi que des connaissances scientifiques liées à la maîtrise de la reproduction humaine a conduit les pouvoirs publics à développer l'éducation à la sexualité en milieu scolaire comme une composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen.

Dans le cadre de sa mission d'éducation et en complément du rôle de premier plan joué par les familles, l'école a une part de responsabilité à l'égard de la santé des élèves et de la préparation à leur future vie d'adulte : l'éducation à la sexualité contribue de manière spécifique à cette formation dans sa dimension individuelle comme dans son inscription sociale.

Cette démarche est d'autant plus importante qu'elle est à la fois constitutive d'une politique nationale de prévention et de réduction des risques - grossesses précoces non désirées, infections sexuellement transmissibles, VIH/Sida - et légitimée par la protection des jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelles, de la pornographie ou encore par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes. » (Extrait tiré de la circulaire n°2003-027 du 17-02-2003 : Ministère de l'éducation nationale, 02/2003)

Dorénavant, l'éducation à la sexualité est incluse dans le socle des connaissances et des compétences, que les élèves doivent acquérir tout au long de la scolarité ; d'autant plus que cette éducation se dispense à tous les cycles scolaires. Aujourd'hui, à la dimension biologique, ont été intégrées des dimensions psychologiques, affectives, socio-culturelles, morales, de respect de soi et d'autre, de liberté, de tolérance.

2. REGARDS ACTUELS SUR L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

Les données juridiques diffusées sur Légifrance, présentent - entre autres - les textes législatifs et réglementaires de droit français. L'Article L312-16 du Code de l'éducation réglemente l'éducation affective et sexuelle de la façon suivante :

Article L312-16

Modifié par LOI n°2016-444 du 13 avril 2016 - art. 19

« Une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène. Ces séances présentent une vision égalitaire des relations entre les femmes et les hommes. Elles contribuent à l'apprentissage du respect dû au corps humain. Elles peuvent associer les personnels contribuant à la mission de santé scolaire et des personnels des établissements mentionnés au premier alinéa de l'article L. 2212-4 du code de la santé publique ainsi que d'autres intervenants extérieurs conformément à l'article 9 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. Des élèves formés par un organisme agréé par le ministère de la Santé peuvent également y être associés.¹»

(1) Les programmes

L'éducation à la sexualité est incluse dans le socle des connaissances et des compétences, que les élèves doivent acquérir tout au long de la scolarité ; d'autant plus que cette éducation se dispense à tous les cycles scolaires. Par conséquent, l'éducation à la sexualité nécessite à la fois une mobilisation de l'ensemble de la communauté éducative, à travers des programmes, des projets et des formations adaptées à la fois, aux préoccupations

¹ Code de L'éducation - Article L312-16.

des établissements, mais aussi des équipes d'enseignants et des personnels médicaux. En outre, elle s'appuie aussi sur des partenariats qui varient en fonction des politiques et des missions.

En résumé, l'éducation à la sexualité se présente comme une animation pédagogique nécessaire, puisque, sollicitée par l'ensemble des familles, médias, groupes de pression et les jeunes eux-mêmes, comme le fait entendre le Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale n°18 du 2 mai 2002 ; elle est au croisement des questionnements de santé et de citoyenneté. Le Bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale n°18 du 2 mai 2002, présente que la loi du 4 juillet 2001 « confère à l'éducation nationale l'obligation de généraliser sur l'ensemble du cursus scolaire, au moins trois séances par an d'information et d'éducation à la sexualité dans les écoles, collèges et lycées »².

De plus, le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) « s'inscrit dans le pilotage de chaque établissement scolaire du second degré »³, il a pour principale mission de contribuer à l'éducation à la citoyenneté, ainsi que de définir un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des conduites à risques.

L'éducation à la sexualité en milieu scolaire est développée à partir de trois champs de connaissances et de compétences. On y retrouve dans un premier temps un champ psycho-émotionnel, qui touche à « l'estime de soi, confiance en soi, émotions et sentiments, orientation sexuelle, identité sexuée et compétences psychosociales »⁴.

Dans un deuxième temps, un champ social, décrit comme une approche portant sur « les rôles sexués et stéréotypes, le développement de l'esprit d'analyse face aux facteurs socio-environnementaux, la liberté et responsabilité face aux choix personnels, l'éducation aux médias et à l'information, les lois écrites, les valeurs et normes et la prévention des violences sexuelles »⁵.

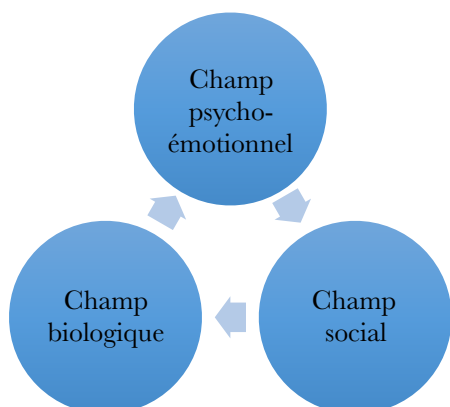
² B.O n°18 du 2 mai 2002, Circulaire n°2002-098 du 25-04-2002

³ Éduscol, Le CESC : sa composition, ses missions. (s.d) *Comité d'éducation à la santé et la citoyenneté*.

⁴ Éduscol, Éducation à la sexualité - Les enjeux de l'éducation à la sexualité. (s.d) *Infographie*.

⁵ *Ibid.*

Dans un troisième temps, un champ biologique, qui porte sur « *les connaissances biologiques, l'anatomie, la transmission de la vie, la puberté, la prévention SIDA et IST, la contraception, et l'IVG*⁶ ».



Bien que ces champs soient indépendants, ils correspondent tous trois à des enseignements particuliers, avec des temps et des programmes qui leurs sont dédiés. On retrouve l'éducation à la sexualité principalement en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et en Éducation morale et civique (EMC).

S'agissant de ce dernier, à la lecture de ces programmes, mon attention se porte essentiellement sur le champ social, celui-ci correspondant tout particulièrement à ma recherche basée sur l'éducation à la sexualité touchant aux phénomènes de socialisation, d'expression du genre, mais encore des rapports entre les filles et les garçons, les discriminations, le sexisme et l'homophobie, qui sont liés à mon terrain d'investigation.

À l'école élémentaire et collège

À l'école élémentaire et collège, l'éducation à la sexualité se retrouve tout d'abord dans l'enseignement d'Éducation morale et civique. Parmi les huit principes généraux de l'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège (cycles 2, 3, 4), définis par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (EDUSCOL), on retrouve les vocations suivantes :

« 1. L'éducation morale n'est pas du seul fait ni de la seule responsabilité de l'école ; elle commence dans la famille. L'enseignement moral et civique porte quant à lui sur les principes et valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique. Il se fait dans le cadre laïque qui est celui de la République et de l'école. Ce cadre impose de la part des personnels de l'éducation nationale une évidente obligation de neutralité, mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises. Les enseignants et les personnels d'éducation sont au contraire tenus

⁶ *Ibid.*

de promouvoir ces valeurs dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire.

2. Cet enseignement a pour objet de transmettre et de faire partager les valeurs de la République acceptées par tous, quelles que soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels. Ce sont les valeurs et les normes impliquées par l'acte même d'éduquer telle qu'une école républicaine et laïque peut en former le projet. [...] Cet enseignement requiert de l'enseignant une attitude à la fois compréhensive et ferme. À l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves.» (Extrait du « Programme D'enseignement Moral et Civique. » *Ministère de l'Éducation nationale.*)

L'enseignement moral et civique, pour l'école élémentaire et le collège (cycles 2, 3, 4), a pour ambition d'encourager l'autonomie, l'esprit critique et l'écoute. À travers le dialogue, l'enseignement moral et civique souhaite amener les élèves à réfléchir et interroger l'environnement. D'autant plus qu'il s'articule au reste des enseignements et s'intègre dans une dimension éducative, mais aussi culturelle et citoyenne des apprentissages scolaires.

Plus précisément maintenant, le programme de l'enseignement moral et civique est organisé autour de valeurs, savoirs et pratiques. La « culture morale et civique » se construit autour d'une « dimension sensible », une « dimension normative », une « dimension cognitive » et une « dimension pratique », qui se relient les unes aux autres. En rapport avec le champ social de l'éducation à la sexualité, j'ai sélectionné la composante de la « sensibilité », comme le montrent les Tableaux 1, 2 et 3, de l'Annexe 1.1, avec pour objet d'enseignement le « respect des pairs et des différences ».

De plus, les textes du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche présentent à travers les ressources de l'enseignement moral et civique, toute l'importance d'allier les enseignements du domaine des Sciences et Technologies du Vivant, de la Santé et de la Terre, aux autres enseignements dont l'EMC. Comme le montre l'extrait ci-dessous, de l'article « La contribution des Sciences et Technologies du Vivant de la Santé et de la Terre à l'EMC » :

« Les apports scientifiques des STVST⁷ permettent d'instruire des argumentations, des débats, et aident les élèves à se forger un jugement moral dans les domaines de l'environnement, de la santé, des risques naturels et de la bioéthique.

⁷ Sciences et Technologies du Vivant de la Santé et de la Terre

Les grandes thématiques autour desquelles sont organisés les programmes de Sciences de la Vie et de la Terre donnent une idée de la diversité et de l'étendue des domaines abordés.

Dans le prolongement direct de l'enseignement scientifique du cycle 3, les thématiques abordées au cycle 4 sont les suivantes : « La planète Terre, l'environnement et l'action humaine » - « Le vivant et son évolution » - « Le corps humain et la santé ».

Elles font directement écho à certains objets d'enseignement évoqués dans les programmes d'Enseignement Moral et Civique des cycles 3 et 4, parmi lesquels et de façon non exclusive : « soin du corps, de l'environnement immédiat et plus lointain » - « l'intégrité de la personne » - « respect des autres dans leur diversité » - « l'égalité entre les filles et les garçons » - « la question des addictions » - « connaissance de soi et respect de l'autre en lien avec l'éducation affective et sexuelle » - « sentiment d'appartenance au destin commun de l'humanité » - « les responsabilités individuelles et collectives face aux risques majeurs » (Extrait tiré « Enseignement moral et civique - L'EMC : principes et objectifs », *Éduscol*)

Par conséquent, je me suis ensuite intéressée aux programmes des Sciences de la Vie et de la Terre pour l'école élémentaire et le collège (cycles 2, 3, 4), afin de présenter la façon dont l'éducation à la vie affective et sexuelle est encadrée par les programmes scolaires. Néanmoins, la recherche des programmes d'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre pour l'école élémentaire et le collège (cycles 2, 3, 4) n'est concluante que lors de la lecture du programme de 4^{ème}. Le thème 3 « le corps humain et la santé » présente la reproduction et l'introduction à la sexualité. Les enseignements présentés tournent autour de l'appareil reproducteur de la femme, les besoins du fœtus (à travers le schéma d'une femme enceinte), la période de fécondité (les cycles sexuels de la femme, les règles, l'ovule, les spermatozoïdes...), les méthodes de contraception (pilule contraceptive et préservatif masculin, avantage(s) et inconvénient(s), taux de réussite).

Dans cette perspective, l'égalité entre les hommes et les femmes passe aussi par une découverte du corps biologique, par la compréhension des phénomènes corporels, des différences purement biologiques, qui dès la naissance permettent de déterminer le sexe de l'enfant. Une grande importance est aussi donnée au respect mutuel des corps.

Toutefois, bien que l'éducation à la vie sexuelle et affective trouve sa place dans les disciplines scolaires, avec des programmes spécifiques, complets et obligatoires, l'application et la réalisation des séances tient de la disposition favorable des professeurs. Il est ainsi attendu que pour les écoles élémentaires, l'éducation à la sexualité soit assurée par les professeur-es eux-mêmes, tandis que pour les collèges et lycées, l'éducation à la sexualité peut se mettre en place de deux façons. La première, par la sollicitation du/de la chef-fe d'établissement auprès d'une organisation agréée. Ou bien la deuxième, par la sollicitation auprès de l'infirmier-ère de l'établissement. Bien qu'à ce jour, il n'y ait pas d'outil de vérification de la mise en pratique de l'éducation à la sexualité à l'école élémentaire et collège.

Au lycée

Pour ce qui est à présent du lycée, l'éducation à la vie affective et sexuelle se poursuit jusqu'en seconde générale et technologique. À ce propos, pour le lycée, l'article « La contribution des Sciences et Technologies du Vivant de la Santé et de la Terre à l'EMC », se poursuit de cette façon :

« Au lycée d'enseignement général et technologique, trois grandes thématiques structurent l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre, à chacun des niveaux (seconde, première, terminale) : « la Terre dans l'univers, la vie et l'évolution du vivant » - « enjeux planétaires contemporains » - « corps humain et santé ». Elles font écho aux logiques directrices des programmes d'Enseignement Moral et Civique et notamment : « égalité et discrimination » en classe de seconde – « les enjeux moraux et civiques de la société de l'information » en classe de première – « biologie, éthique, société et environnement » en classe de terminale. » (Extrait tiré « Enseignement moral et civique - L'EMC : principes et objectifs », *Éduscol*)

D'après le Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010, le programme de l'enseignement commun de Sciences de la Vie et de la Terre propose en effet trois thématiques structurantes, dont l'une d'elle est ainsi présentée :

« **Corps humain et santé.** Centrée sur l'organisme humain, cette thématique permet à chacun de comprendre le fonctionnement de son organisme, ses capacités et ses limites. Elle prépare à l'exercice des responsabilités individuelles, familiales et sociales et constitue un tremplin vers les métiers qui se rapportent à la santé (médecine, odontologie,

diététique, épidémiologie). » (Extrait tiré de « MENE1019701A », *Ministère de l'éducation nationale*)

Sans bien-sûr omettre de préciser que le-la professeur·e conserve sa propre pédagogie dans son argumentation et dans les exemples choisis. De cette façon, on remarque qu'une grande liberté est donnée au professeur et qu'il n'existe pas de moyen d'appréhender réellement ce qui est fait et dit, de façon générale, en matière d'éducation à la sexualité.

Quant à l'enseignement moral et civique au lycée, je me suis penchée sur les classes préparant au CAP et les classes préparant aux baccalauréats et précisément en classe de Seconde.

Pour les classes préparant au CAP et les classes préparant aux baccalauréats (Seconde), les programmes d'enseignement moral et civique au lycée proposent quatre thématiques : « La personne et l'État de droit », « Égalité et discrimination », « Exercer sa citoyenneté dans la République française et l'Union européenne » et « Pluralisme des croyances et laïcité ».

Néanmoins, pour les classes préparant au CAP, trois des quatre thèmes sont abordés, et seule la thématique « Exercer sa citoyenneté dans la République française et l'Union européenne » est obligatoire. Tandis que pour les classes préparant aux baccalauréats (Seconde), aucun enseignement n'est négligé.

En rapport avec le volet « social » de l'éducation à la sexualité, j'ai sélectionné la thématique « Égalité et discrimination ». Les inégalités, les discriminations et les textes juridiques protégeant les personnes à cet effet y sont présentés comme objets d'enseignement. Comme le présente le Tableau 4, de l'Annexe 1.1.

Après cette importante phase de présentation des programmes et contenus d'enseignement d'éducation affective et sexuelle dans le champ scolaire, je vais à présent m'intéresser au déploiement concret des séances.

Or, on remarque ne serait-ce qu'au travers des programmes d'enseignement que ces derniers ne présentent pas les contenus de mise en œuvre concrète des séances d'éducation à la sexualité, d'autant plus que cette dernière se fait uniquement sous l'autorité du-de la professeur·e qui opère un choix en toute liberté, à la fois sur l'application du programme, les

supports et la pratique pédagogique, en fonction des objectifs du projet éducatif. En effet, les enseignant·es disposent d'un « principe de liberté pédagogique », afin qu'ils s'approprient les programmes, les méthodes et l'organisation du travail, qu'ils adaptent au gré des objectifs à atteindre. Ce principe leur est conféré par la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École : « *la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection* », et s'applique notamment pour les professeurs de Sciences Économiques et Sociales.

C'est pourquoi, il m'a été nécessaire d'entrer dans l'institution scolaire pour visualiser le déploiement de cette éducation par toute la communauté éducative, ainsi que les enjeux de l'éducation des élèves aux relations affectives et sexuelles.

(2) Les partenariats

En matière de prévention de la santé et de l'éducation à la sexualité, différents acteurs se croisent, comme les enseignant·es et les personnels éducatifs, les chef·fes d'établissements, les partenaires, les équipes académiques de pilotages, les parents, les personnels sociaux et de santé, et enfin les élèves.

Partenaires scolaires : enseignant·es et personnels éducatifs

S'agissant de la formation des enseignant·es et des CPE, il existe pour le personnel de l'éducation nationale des dispositifs de formations pour la mise en place de l'éducation à la sexualité. Il est possible de réaliser une formation de formateur, ou encore une formation d'intervenant.

Par rapport aux formations, pour les personnels enseignants et d'éducation du premier et second degré, il existe aussi la plateforme « M@gistère » ; formation hybride, qui se présente sous différentes formes et différentes fonctionnalités. En complément, la plateforme d'accompagnement pédagogique du Ministère de l'Éducation nationale pour le premier et le second degré, « Éduscol » offre la possibilité de trouver des ressources thématiques sur

l'éducation à la sexualité, qui passe à la fois par des fiches thématiques et des documents ressources.

S'ajoute à tout cela, le Séminaire annuel à l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR), inclut dans le plan national de formation (PNF) depuis 2013. Celui-ci donne l'occasion à des équipes académiques de pilotage de mettre en place des projets, des actions et des formations, autour de l'éducation à la sexualité.

Les partenaires associatifs : intervenant·es

À propos des adultes extérieurs à l'établissement, à présent. Les intervenant·es extérieur·es doivent avoir reçu l'agrément national ou académique, puisqu'en effet, les actions d'éducation à la sexualité en milieu scolaire s'inscrivent dans un cadre professionnel. Le Ministère de l'Éducation nationale décerne l'agrément national aux associations qui ont vocation à rencontrer l'ensemble du territoire national, et qui exercent auprès d'un nombre important d'académies. Du fait de la présence ponctuelle dans l'établissement scolaire et d'un regard décalé et professionnel, les structures expertes apportent un particularisme et une individualisation des interventions ; en fonction des problématiques soulevées par les représentant·es de l'établissement scolaire.

Parmi les associations agréées par le ministère de l'Éducation nationale travaillant avec les établissements scolaires, et traitant de la prévention à la « santé » pour l'éducation affective et sexuelle, on retrouve par exemple l'Association pour l'éducation sanitaire et le don solidaire à l'Éducation nationale (ADOSEN - Prévention santé MGEN), qui propose de nombreux projets pédagogiques auprès d'établissements scolaires, dont des interventions par les militant·es ADOSEN, en matière d'éducation et promotion de la santé, de la citoyenneté et de la solidarité.

L'Association française de promotion de la santé scolaire et universitaire (AFPSSU), de son côté s'intéresse au bien-être physique et mental des jeunes en milieu scolaire et universitaire, notamment par de la prévention et promotion de la santé, à travers des documents ressources et des études.

Le Centre régional d'information et de prévention du sida (CRIPS), réalise lui aussi des interventions en milieu scolaire, sur le territoire francilien en matière de prévention et de promotion de la santé. Ils ont ainsi réalisé, au cours de l'année 2017, 2 833 actions, auprès des 496 établissements bénéficiaires, et y ont sensibilisé 86 063 personnes.

Enfin, le Planning familial réalise aussi des interventions en milieu scolaire de lutte contre « le sexisme, les LGBTphobies* et toutes autres violences liées à la sexualité », et a rencontré en intervention en France métropolitaine et dans les DROM (départements et régions d'outre-mer), 198 344 personnes, dont 142 590 rencontrées en milieu scolaire, avec toutefois des thématiques d'interventions centrées majoritairement sur la contraception, l'IVG, les IST/VIH*, les grossesses et les questions de sexualité.

Pour les partenaires associatifs de la prévention « aux violences », on retrouve Amnesty international France (AIF), qui propose des interventions d'éducation aux droits humains.

Ainsi que le Mouvement du Nid, qui, en France métropolitaine, en 2017, a rencontré 20 000 adolescent·es au cours d'interventions en milieu scolaire, dont 2 500 dans le département des Hauts-de-Seine. Ouvrant à travers des groupes de parole, du théâtre-débat, des animations et des stand-forums et divers outils pédagogiques, ils forment les individus à l'égalité filles-garçons et à l'estime de soi, tout en adaptant leurs actions de prévention à l'âge du public rencontré. Ainsi, ils traitent particulièrement de la découverte de la vie affective et sexuelle auprès des collégien·nes, tandis qu'auprès des lycéen·nes il s'agit davantage de les informer et responsabiliser à la lutte contre les violences sexuelles et du système prostitutionnel. Les actions de prévention auprès des étudiant·es portent elles davantage sur la prévention des violences sexuelles, les risques prostitutionnels, et les invitent à se rendre acteurs et actrices de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Le Mouvement Ni Putes Ni Soumises (NPNS) intervient lui aussi en milieu scolaire, et forment les adolescentes « au Respect », en les sensibilisant aux questions d'égalité femmes-hommes, de mixité, laïcité, lutte contre l'homophobie, racisme et des violences faites aux femmes.

Enfin, en ce qui concerne les partenaires associatifs de lutte contre les violences liées à l'orientation sexuelle, on retrouve l'association Le Refuge, réalisant des interventions en milieu scolaire, pour parler des stéréotypes, des préjugés liés à l'homosexualité*, des conséquences de l'homophobie, afin de questionner et faire réfléchir les jeunes sur les discriminations liées à l'orientation sexuelle. Tout comme l'association SOS Homophobie, qui d'ailleurs en 2016 et 2017, a sensibilisé plus de 20 000 élèves à la lutte contre les LGBTphobies au cours de leurs interventions en milieu scolaire, et l'association Couleurs Gaies, qui, au niveau du Rectorat de l'Académie de Nancy-Metz, fait de de la lutte contre le sexisme, LGBTphobies sa spécialité, elle, qui a sensibilisé 2 911 élèves (issus de 12 lycées et 17 collèges) et 3 912 élèves en 2018, lors de séquences d'animation et d'éducation.

D'après mon enquête quantitative, les associations rencontrées lors de séances d'éducation à la sexualité sont à 47 % l'association Couleurs Gaies, 44 % le Planning Familial, à 7 % l'association AIDES (qui, pourtant ne réalise pas/plus d'intervention en milieu scolaire...), et 2 % « autre » (dont MGEN). Je présenterai ultérieurement les actions mises en place dans l'établissement rencontré, dont celles de l'association Couleurs Gaies.

3. REGARDS CROISÉS SUR LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

Michel Bozon présente les différentes recherches menées en sociologie de l'éducation à la sexualité, où il en ressort trois types de travaux : « une sociologie des contenus et des programmes, une sociologie des mises en œuvre locales, une sociologie de la réception par les intéressés. »⁸. D'après sa présentation, le cœur de mon étude combine à présent une « sociologie des mises en œuvre locales » au sein même de l'établissement scolaire choisi, à partir d'une enquête auprès du personnel éducatif, ainsi qu'une « sociologie de la réception par les intéressés », auprès des sujets de cette éducation. Cette partie présente donc une revue des travaux sociologiques « sur » et « autour » de la question de l'éducation à la sexualité.

⁸ Bozon, M. (2013). L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable : Commentaire. Sciences sociales et santé, vol. 31,(4), cit.p.97

La sociologie des contenus et des programmes

La « sociologie des contenus et des programmes » porte sur l'historique de l'éducation à la sexualité, depuis la circulaire Fontanet, ses évolutions et enfin ses orientations politiques, comme le présentent les travaux de Véronique Poutrain. Son article « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires » se divise en plusieurs parties. Une première partie portant sur l'émergence de l'éducation à la sexualité avec l'implication des médecins, prêtres et féministes. Une deuxième partie portant sur l'introduction de l'éducation à la sexualité à l'école par la circulaire Fontanet et les débats que celle-ci a provoqués (notamment entre les progressistes et traditionalistes), ainsi que sur les difficultés liées à sa mise en place (formation, contenu, acteurs mobilisés...). Une troisième partie portant sur les temps forts de cette éducation (au temps du Sida). Pour finir sur une dernière partie portant sur une rencontre entre « éducation, genre et sexualité » qui présente l'éducation à la sexualité de nos jours, comme étant à la rencontre de la biologie, du social et du psychoaffectif.

La « sociologie des contenus et des programmes » s'attarde donc essentiellement à suivre les évolutions de cette éducation, autour des discours religieux, institutionnels, politiques, mais aussi sociaux. Aurore Le Mat (2016) associe d'ailleurs la construction de l'éducation sexuelle, à la façon dont les disciplines ont conceptualisé cette éducation en créant une toute nouvelle catégorie d'étude et d'action : « l'adolescence », qui était perçue comme une « *période spécifique de la vie [...] intimement liée à l'encadrement par les adultes de la période de puberté [et étant] considérée comme l'âge de l'éveil de la sexualité*⁹ ». Tout comme le décrit Olivier Galland, « *l'adolescence est bien cet âge de l'autonomie sans indépendance (ce qui la différencie de l'enfance combinant absence d'autonomie et absence d'indépendance)*¹⁰ ». De ce fait, l'emploi du terme « adolescent » dans cette recherche correspondra aux personnes scolarisées, du collège, jusqu'au lycée, âgées entre 11 et 18 ans.

Tandis que de leur côté, Réjean Tremblay et ses coauteurs s'intéressent à la conceptualisation de la sexualité humaine, avant de présenter les fondements de l'éducation

⁹ Le Mat, A. (2016). Éducation sexuelle. Dans : Juliette Rennes éd., *Encyclopédie critique du genre: Corps, sexualité, rapports sociaux*. Paris: La Découverte. p. 232

¹⁰ Galland, O. (2008). Une nouvelle adolescence. *Revue française de sociologie*, vol. 49(4). p. 820

sexuelle et ses objectifs. Ainsi, « sociologie des contenus et des programmes » peut aussi s'attarder à comprendre ses fondements scientifiques, qu'ils soient sociologiques, historiques, biologiques, psychologiques, civils et politiques.

La sociologie des mises en œuvre locales

La sociologie des contenus et des programmes porte sur la construction et la conception de l'éducation sexuelle, et la sociologie des mises en œuvre locales, quant à elle, mise sur une étude du déploiement de cette éducation, sur la façon dont l'éducation affective et sexuelle est réalisée par les différents acteurs existants. Des études se sont intéressées aux discours médicaux partagés par les intervenant·es, et ont montré une surmédicalisation de la sexualité des adolescent·es, comme la recherche de Frédérico Vasquez Garcia, qui s'est intéressée à l'éducation sexuelle en Espagne, et particulièrement à la médicalisation de la sexualité infantile.

Dans une autre optique, Maud Gelly (2013) a réalisé une enquête ethnographique sur l'éducation sexuelle dans les collèges, où elle s'intéresse à l'usage qui est fait de cette éducation. Elle y critique la façon qu'ont les intervenant·es d'être indifférent·e·s aux inégalités sociales en matière de santé et de sexualité, « oubliant » ainsi la lutte pour l'égalité des sexes et des sexualités que s'est donnée pour mission l'éducation à la sexualité. Pour Michel Bozon, « *l'éducation à la sexualité devrait être capable d'interroger cette pré-construction genrée de l'amour (Jasmin, 2007) et, plus largement, de favoriser une réflexion sur les contextes socio-relacionnels, y compris Internet, afin de combattre les asymétries de genre qu'ils produisent.*¹¹ ». Par conséquent, une sociologie des mises en œuvre locales implique tout d'abord, de questionner ce qui est mis en œuvre et par quels acteurs, comme l'ont présenté de nombreuses recherches, mais aussi de questionner les perceptions qu'ont les intervenant·es sur ce qu'ils/elles offrent comme éducation.

¹¹ Bozon, M. (2013). L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable : Commentaire. *Sciences sociales et santé*, vol. 31(4), p. 14

La sociologie de la réception

Enfin, la « sociologie de la réception par les intéressés » porte sur la manière dont l'éducation à la sexualité cible son public compte tenu de ses savoirs, discours et représentations de celui-ci, et sur ce que tout cela provoque à la fois sur leurs rapports, mais aussi sur leurs perceptions en matière de relations affectives et sexuelles, et pour mon cas, de sexisme et d'homophobie, ce que propose ce présent mémoire comme expertise dans les parties suivantes.

Des sociologues ont précédemment travaillé sur cette réception, d'un point de vue « biologique/médico-social ». D'après l'enquête *Baromètre santé 2016*, de Santé publique France, seulement 2,3 % parmi les moins de 20 ans n'utilisent pas de moyen pour éviter une grossesse, puisqu'en effet la « pilule demeure le contraceptif le plus utilisé, suivent le DIU et le préservatif »¹². Les remarques centrales des recherches en matière de réception de l'éducation à la sexualité portent sur l'utilisation des moyens de contraception et sur son caractère sanitaire et social, du point de vue de la préservation et l'émancipation des corps, tout en préservant un aspect « médical » et « social » notamment dans l'utilisation des méthodes de contraception, entre les milieux économiques et sociaux, les genres, etc...

Toutefois, le caractère « juridique et social » et « psychoaffectif » de l'éducation à la sexualité, qui touche aux rôles sexués et aux stéréotypes, ainsi qu'aux identités et aux orientations sexuelles restent encore à approfondir, comme en témoigne la rareté des recherches en la matière. Mon travail portant principalement sur cette dimension de l'éducation à la sexualité, je répondrai aux questions suivantes : quelle est la place de la lutte contre les discriminations basées sur le genre et/ou l'orientation sexuelle des personnes dans l'éducation à la sexualité, et comment en étudier la portée et les effets sur les comportements et les rapports entre les adolescent·es ? Pour ce faire, j'allierai l'étude de la réception du dispositif étudié dans mon précédent mémoire, à une étude plus globale des autres dispositifs mis en place tout au long de la scolarité des lycéen·nes rencontré·es.

En outre, la rareté des recherches portant sur la réception de l'éducation affective et sexuelle en milieu scolaire, peut être aussi bien liée au manque d'éducation à l'affectif,

¹² Rahib, D., Le Guen, M., Lydié, N. (2017) *Baromètre santé 2016. Contraception. Quatre ans après la crise de la pilule, les évolutions se poursuivent*. Saint-Maurice : Santé publique France. p. 3

qu'aux difficultés que représentent une étude de la réception. Il est difficile d'appréhender tout ce par quoi passe cette éducation, puisque seul le contenu des séances d'éducation à la sexualité ne représente pas la seule éducation sexuelle des adolescent·es. Les médias, réseaux sociaux, agents de socialisation primaires et secondaires, représentent autant d'instruments d'apprentissage. Appréhender la réception, c'est aussi appréhender une mise en œuvre, d'où la nécessité pour moi d'enquêter auprès des adolescent·es précédemment rencontrés en intervention avec l'association Couleurs Gaies et de croiser ces interventions à tous les vecteurs d'éducation à la sexualité avec lesquels ils/elles sont « en contact » dans le milieu scolaire, pour cette éducation. De plus, on peut également rappeler que « l'éducation à la sexualité est cependant conditionnée par les pratiques pédagogiques scolaires, par le contexte social de l'établissement (les conditions de vie dans l'établissement scolaire, la prise en compte de la santé et du bien-être des élèves jouent en effet un rôle déterminant [2, 16]), mais également par les conceptions que les enseignants se sont construites sur les questions de santé, de sexualité et sur leur mission¹³. »

La recherche de Sameh Hrairi s'intéresse à l'éducation à la sexualité en Tunisie, et plus particulièrement aux attentes des élèves et aux conceptions qu'ont les enseignant·es de cette éducation. Il y a ainsi montré l'intérêt que portent les élèves aux composantes psycho-émotionnelles et sociales, et les difficultés que rencontrent les enseignant·es pour satisfaire les exigences des élèves.

Ainsi, même si les élèves tunisiens portent un grand intérêt à la dimension sociale de l'éducation à la sexualité, les enseignant·es préfèrent sa dimension biologique et l'expliquent par les exigences du baccalauréat et le fait que la dimension reproductive soit un possible sujet d'examen. Pour les enseignant·es, il est par conséquent primordial de s'attarder sur l'apprentissage du corps et de ses fonctions reproductrices, sans toutefois nier la « pudeur » qu'ils·elles ressentent à l'idée de s'exprimer sur le versant affectif de l'éducation sexuelle, accompagnée des contraintes culturelles, religieuses et logistiques. L'apport de son étude réside à la fois dans le fait de montrer l'écart qu'il peut se créer entre les conceptions des

¹³ Khzami, S., Berger, D., El Hage, F., De La Forest, V., Bernard, S., Abrougui, M .. & de Carvalho, G. (2008). Description et déterminants des conceptions des enseignants de 4 pays méditerranéens sur l'éducation à la sexualité. *Santé Publique*, vol. 20(6), p. 2

enseignant-es et les attentes des élèves, et ainsi impacter négativement l'appréciation et les bénéfices de cette éducation.

La recherche de Dominique Berger et ses coauteurs porte également sur les dispositifs d'éducation à la sexualité, ainsi que sur les pratiques des élèves d'un collège et d'une SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté), leurs connaissances et leurs conceptions de la sexualité. Cette recherche sonde les conceptions individuelles liées à la sexualité, afin d'en présenter à la fois les convictions, mais aussi les conséquences, afin d'inviter les professionnel·les de l'éducation à adapter leurs « dispositifs pédagogiques en éducation à la sexualité » aux connaissances des élèves et à leurs perceptions. Pour ce faire, les auteurs rappellent que l'éducation sexuelle « *nécessite une approche spécifique, à inscrire dans un projet global d'éducation à la santé et à la citoyenneté et vise à permettre aux jeunes d'adopter des attitudes responsables (individuelle, familiale et sociale)*¹⁴ », mais qu'elle est aussi un apprentissage inscrit dans une « dynamique de la socialisation et du comportement de la personne », touchant la construction identitaire de l'individu. Ainsi, au-delà des savoirs fondamentaux qu'elle transmet, cette éducation forme aussi l'individu en tant que citoyen, tout en lui permettant « *d'adopter des attitudes de responsabilité fondées sur le respect de soi et d'autrui, de liberté, de tolérance et de non violence préparant ainsi « l'adulte en devenir » à être lucide face à ses attitudes et ses comportements*¹⁵ », comme le présente l'étude de Salah-Eddine Khzami, confirmant ainsi l'idée que l'éducation à la sexualité n'est pas seulement individuelle, intellectuelle et scolaire, mais qu'elle est aussi collective et civique.

Pour le démontrer, la présente étude de la réception montre que, dans les représentations des élèves, la sexualité est prioritairement relative aux émotions, aux sentiments et aux relations aux autres, éventuellement biologique et accessoirement sociale.

Or, comme l'énoncent les auteurs « *les actions de prévention portent principalement sur les IST et le VIH/sida. Ce résultat révèle le décalage entre les programmes d'éducation à la sexualité très axés sur la prévention et l'information biomédicale et les représentations*

¹⁴ *Ibid.*, p. 2

¹⁵ *Ibid.*, p. 3

individuelles des élèves plutôt orientées sur la dimension psychoaffective¹⁶ », alors que les auteurs ont aussi observé un manque paradoxal de connaissances liées aux champs de connaissances biologiques de la part des élèves interrogés... Par ailleurs, bien qu'il y ait peu de différences dans les conceptions entre les élèves de collège et de SEGPA, ces derniers ont tout de même des conceptions différentes par rapport aux notions de consentement, des rôles sexués et des stéréotypes : « En matière de Droit, il semble que la gravité de certains actes (viol, tournantes...) ne soit pas perçue notamment chez les élèves de SEGPA. Ce résultat montre à la fois la nécessité de travailler davantage avec les élèves les questions liant citoyenneté et éducation à la sexualité, mais également les difficultés des questions relatives à la Loi et à son intégration chez un public en situation de grandes difficultés scolaires et sociales.¹⁷ ». De plus, au sujet de l'homosexualité, les témoignages des garçons de collège et de SEGPA s'avèrent être plus discriminants, et soulèvent ainsi la présence d'une culture viriliste davantage prégnante dans le milieu extraordinaire de l'institution scolaire, liée au stigmate porté par l'homosexualité/le féminin et la « peur » pour les hommes d'être pénétré.

En outre, l'enquête de réception présente aussi que les discussions s'avèrent être difficiles pour les élèves, avec les adultes et les parents, et que de surcroît des difficultés subsistent aussi pour les intervenant-es lorsqu'il s'agit de mentionner les thématiques des champs de connaissances psycho-émotionnelles, juridiques et sociales. Le champ biologique lié aux préventions et aux connaissances biologiques reste encore « le plus évident » à traiter. Ce que corrobore aussi une précédente recherche de Dominique Berger et ses coauteurs, s'intéressant à la réception de cette éducation sexuelle par les enseignant-es à travers une étude comparative internationale, et la recherche sur les conceptions des enseignants de pays méditerranéens sur l'éducation à la sexualité, de Salah-Eddine Khzami et ses coauteurs. La difficulté de présenter un contenu tourné sur le développement des compétences psychosociales, psychologiques, émotionnelles et des aspects sociaux de la sexualité s'expliquerait par le poids du religieux, du culturel et des contextes locaux.

L'apport de cette recherche réside à la fois dans la méthodologie adoptée, qui s'est intéressée aux représentations, pratiques et connaissances des élèves scolarisés en SEGPA et des élèves scolarisés en collège, afin d'observer les différences significatives, mais réside

¹⁶ *Ibid.*, p. 14

¹⁷ *Ibid.*, p. 33

aussi dans les résultats, qui soutiennent que l'éducation à la sexualité doit se construire « à partir des attentes, des demandes et des représentations des élèves quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers. Il est aussi souhaitable qu'elles soient inscrites dans la durée, qu'elles intègrent plusieurs facteurs et qu'elles assurent le développement des compétences cognitives, sociales et émotionnelles des adolescents notamment en intégrant davantage les dimensions sociales et plus particulièrement les questions liées au Droit.¹⁸ ». Enfin, leur recherche révèle non seulement l'intérêt qu'accordent les élèves à cette éducation à la sexualité, mais aussi que leurs résultats appuient les enquêtes menées au Canada « qui démontrent que les jeunes souhaitent que l'école contribue à leur éducation à la sexualité¹⁹ ».

Yaëlle Amsellem-Mainguy et ses coauteurs ont aussi, de leur côté, réalisé une étude de la réception auprès des jeunes et des intervenant·es en éducation à la sexualité, centrée sur la notion de consentement, afin de voir comment cette notion est appréhendée et abordée par les intervenantes, mais aussi de la façon dont cette notion est appréhendée par les jeunes dans leurs relations intimes et sociales. L'étude fait ainsi écho aux enquêtes de victimation (ENVEFF, CSF, VIRAGE²⁰), qui montrent la présence de violences sexistes et sexuelles dès l'entrée dans l'intimité, avec des schémas de « relations asymétriques et symptomatiques d'un comportement de domination au sein des couples, même jeunes²¹ », avec des représentations inégales de la féminité et de la masculinité en matière de consentement, de socialisation à la sexualité et de la contraception.

Enquêter sur la réception de l'éducation sexuelle et la perception de la sexualité par les intéressé·e·s (intervenant·es, comme élèves), permet de montrer que cette éducation libère la parole, autant sur la façon dont les adolescent·es se comportent en intervention (avec des dynamiques), qu'en intimité, et montrent aussi la difficulté de l'exercice pour les intervenant·es de réaliser cette dite éducation. Les séances se présentent comme des temps de discussion, où des doutes sont dissipés, où des comportements sont questionnés, où des prises de conscience se font.

¹⁸ *Ibid.*, p. 40

¹⁹ *Ibid.*, p. 30

²⁰ Enquête nationale sur les violences faites aux femmes en France (ENVEFF), 2000. Enquête Contexte de la sexualité en France (CSV), 2007. Enquête Violences et rapports de genre (VIRAGE), 2015.

²¹ p. 93

La présente recherche sur la réception par les intéressé·e·s de cette éducation, m'amène tout d'abord à enquêter sur l'application de la loi régissant l'éducation à la sexualité, auprès d'un établissement scolaire d'une région, en échangeant au sujet de la mise en place concrète de cette éducation à la fois auprès de ces acteurs et actrices, ainsi que de ces sujets. Comme le souligne le « Rapport relatif à l'éducation à la sexualité » du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, sur un échantillon de 3 000 établissements scolaires (publics et privés), au cours de l'année scolaire 2014/2015 : « 25 % des écoles répondantes déclarent n'avoir mis en place aucune action ou séance en matière d'éducation à la sexualité, nonobstant leur obligation légale²² » et d'après les établissements sondés, le manque d'éducation sexuelle complète s'explique soit, par un manque de formation et de temps, soit, par le fait qu'elle ne se concentre qu'autour des thématiques de « *la biologie/reproduction, l'IVG/contraception, le VIH/Sida et la notion de « respect », notamment entre les sexes. À l'inverse, les questions de violences sexistes et sexuelles ou d'orientation sexuelle sont les moins abordées*²³ ». D'où l'importance d'observer sur le terrain le discours qui est fourni par les intervenant·es, les enseignant·es et les élèves, en matière d'éducation à la sexualité. Les conclusions de cette observation seront présentées dans la troisième partie de mon travail, afin de relever la potentielle concordance entre les résultats du rapport du HCE et ma propre recherche.

Expliquant que « *l'école est une institution, même si elle ne l'est évidemment pas comme une prison ou un centre pour handicapés (Giami, 1999)*²⁴ » et qu'elle est « *un lieu, parmi d'autres, où circule une peur de la perte de contrôle sur la jeunesse, qui se traduit par une panique morale adulte sur la sexualité juvénile.*²⁵ ». Je suis partie de l'idée que l'éducation à la sexualité a été créée pour répondre au problème sociétal que représentent les infections sexuellement transmissibles et les grossesses non-désirées, en matière

²² « Rapport relatif à l'éducation à la sexualité, Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes. (2016). Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes. op. cit. p. 6

²³ *Ibid.*

²⁴ Bozon, M. (2013). L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable : Commentaire. *Sciences sociales et santé*, vol. 31,(4), p. 97

²⁵ *Ibid.*

d'expérimentation sexuelle. J'ai donc appréhendé dans un premier temps les dispositifs, et dans un second temps, leurs réceptions, pour lutter contre ces conflits. De cette façon, je me suis demandé « qui » réalise cette éducation, pour « qui » et avec « qui », quand se réalise-t-elle, où, et « comment » s'organise-t-elle. « Comment » est-elle perçue et reçue, qu'est-ce qui a été mis en place, qu'est-ce qu'ils et elles en pensent. À raison de « combien » de séances se réalise-t-elle, « combien » de personnes sont impliquées, quel budget et investissement (financier, humain) est alloué à cette éducation... et pourquoi, qu'est-ce qui a amené cet établissement, ces professionnel·les à fonctionner de cette façon, qu'est-ce qui fait que cette éducation est réalisée. Tout cela en échangeant donc avec la communauté éducative et les élèves.

Orientée sur le « rapport qu'a l'institution scolaire à la sexualité adolescente, et la façon dont cette sexualité est appréhendée dans le dispositif d'éducation à l'affectif et à la sexualité », ma problématique donne la voix aux metteurs en scène, ainsi qu'à leurs spectateurs et spectatrices, sur leur rapport à l'éveil aux relations affective et sexuelle, dans ce dispositif et en-dehors.

4. ANCRAGES THÉORIQUES

Après avoir présenté les moyens mis en œuvre pour accéder à la parole des élèves, ainsi des professionnel·les de l'éducation, et tous les obstacles liés à ces rencontres, les paragraphes qui suivent s'intéressent aux ancrages théoriques.

Cette étude me permet bien d'enquêter à partir de supports divers, auprès de différents publics, à différents moments, et dans des thématiques variées, comme la sociologie de l'éducation à la sexualité, la sociologie de la sexualité, mais aussi la sociologie des institutions, avec des auteur·e·s ressources comme Isabelle Lebas, traitant de l'éducation affective et sexuelle, de Michel Bozon, travaillant sur la sexualité, ainsi que les rapports de genre. Tandis que des auteurs et autrices comme Isabelle Clair, Arnaud Alessandrin, Johanna Dagorn, ont elles et eux travaillé sur la construction des identités sexuées et sexuelles, ainsi que sur les comportements sexistes et violences sexuelles en milieu scolaire. Tout ceci me

permettant de m'orienter sur le processus de construction des identités adolescentes dans les rapports de genre entre les élèves, à travers des phénomènes de sexisme et d'homophobie en milieu scolaire, pour lequel le volet de l'éducation affective et sexuelle s'emploie à lutter, et auquel je m'intéresse.

La première partie de ma recherche ouvre des pistes de réflexion, tout d'abord à travers la présentation du cadre de l'enquête, où l'on y a découvert la façon dont l'éducation à la vie affective et sexuelle est appréhendée ; à la fois par des théories sociologiques, des statistiques et par les programmes scolaires. Puis, qu'éduquer à la sexualité, c'est aussi comprendre qu'au-delà d'une préoccupation de santé publique (transmission du VIH/Sida, IST), se situe aussi des préoccupations psychosociales. Il s'agit autant d'une éducation à la santé, qu'un accompagnement à l'autonomisation, à l'information et à la protection. L'éducation à la sexualité est alors sollicitée pour intervenir sous des formes différentes. Et enfin, qu'éduquer à la sexualité, c'est partir d'une cible, c'est-à-dire de ses intérêts et de son âge, pour aller vers une transmission des connaissances, des savoirs ; où réside l'importance de connaître le rapport des jeunes à la sexualité par rapport aux statistiques nationales mises à disposition. Elle adopte un regard particulier, par rapport à une traditionnelle éducation verticale. D'après nombres d'écrits, l'éducation à la sexualité tend plutôt à un « éveil » ou à un « réveil des consciences », pour adopter des attitudes et comportements dits « rationnels ». Et bien que la construction identitaire ne soit pas le résultat d'un seul agrégat, l'éducation à la sexualité s'appuie dessus, pour construire un dialogue autour de ce que les individus ont intégré en eux, comme les violences sexistes, sexuelles, homophobes, et le harcèlement présentes dans les diverses sphères de la société, et dont l'éducation à la sexualité tente de lutter. Enfin, cette première partie s'est conclue par la présentation de mon enquête empirique, et des méthodes utilisées, qui s'inscrit dans une recherche portant sur la compréhension de l'impact de l'éducation à la sexualité par le biais des relations et des interactions entre les élèves et leurs enseignants, à travers lesquelles elle s'exerce.

II. L'ÉTUDE DE LA PORTÉE DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

1. ENQUÊTE EMPIRIQUE

(1) Présentation du terrain

Une Cité Scolaire comme terrain de recherche

L'établissement choisi pour réaliser cette enquête est investi de longue date dans la lutte contre les discriminations, et l'accès à celui-ci me permet de réaliser ma recherche dans d'excellentes conditions, de concrétiser l'écriture de mon mémoire de recherche à travers la rencontre avec les professionnel·les qui participent à la mise en place de cette éducation, mais surtout aux élèves afin d'entreprendre une étude de la réception des actions d'éducation à l'altérité et leurs impacts, un an après l'intervention de l'association Couleurs Gaies ; ce sur quoi portait mon précédent mémoire en matière de mise en œuvre locale de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Ce terrain me permet également de mieux identifier et comprendre les différents projets mis en place par l'établissement sur le sujet (avec ou sans l'association Couleurs Gaies).

La Cité Scolaire étudiée se situe dans une commune française et péri-urbaine, du département de la Moselle et de la région Grand Est, et compterait 10 000 habitant·es, d'après l'INSEE. Le passé sidérurgique de cette ville lui a permis de se développer et de voir sa population s'accroître, tout en attirant une population immigrée grâce à l'attractivité que représentait l'emploi sidérurgique. Elle s'avère être, aujourd'hui encore, marquée par le brassage culturel, impulsée par l'usine qui a dynamisé la ville.

Construite au cours du XX^{ème} siècle, cette Cité Scolaire s'est modernisée autour du collège, qui fut le premier bâtiment à être construit. Elle regroupe aujourd'hui un collège, un lycée polyvalent avec trois filières générales, deux technologiques, un lycée professionnel, deux BTS et des formations continues, pour les 1 973 élèves et 163 enseignant·es de l'établissement, et rassemble ainsi des élèves d'origines sociales et de niveaux scolaires hétérogènes.

Le collège compte 374 élèves, répartis entre 15 classes, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Le lycée général et technologique compte 1 275 élèves répartis entre 42 classes, de la Seconde, au BTS. On y retrouve 11 classes de Seconde générale, 2 classes de Première ES, 1 classe de Première L, 1 classe de Première L/ES, 3 classes de Première S, 1 classe de Première S

option SVT, 1 classe de Première ITEC, 2 classes de Première STMG. Puis, 3 classes de Terminale ES, 1 classe de Terminale GF, 2 de classes de Terminale ITEC, 2 classes de Terminale L, 1 classe de Terminale MERC, 1 classe de Terminale RHC, 3 classes de Terminale S, 1 classe de Terminale S/SVT SI et 1 classe de Terminale S SI. Ainsi que 2 BTS CRSA et 2 BTS CG. Enfin, le lycée professionnel compte 324 élèves, répartis entre 16 classes.

D'après les 290 réponses obtenues sur mon questionnaire diffusé au sein de l'établissement, 84,43 % des élèves pensent que l'ambiance de l'établissement scolaire est « plutôt bonne », contre 15,57 % qu'elle est « plutôt mauvaise ». De plus, 47,06 % pensent que la discipline de l'établissement scolaire est « plutôt stricte », 48,79 % « pas stricte du tout », et seulement 4,15 % « très stricte ».

Lorsque l'on croise les résultats ensemble, on remarque que les élèves qui pensent que l'ambiance de l'établissement scolaire est « plutôt bonne » pensent aussi que la discipline est « pas stricte du tout » (49,18 %).

Enfin, au cours de cette année scolaire (2018/2019) dans cet établissement, 28,37 % des élèves ont déjà vu et/ou ont été victimes d'une agression et/ou un acte de violence, avec une majorité d'actes injurieux, d'une agression physique, de menaces et de harcèlement ou d'une bagarre entre plusieurs personnes.

À nouveau, le croisement des résultats montre que les élèves qui pensent que l'ambiance de l'établissement scolaire est « plutôt mauvaise » ont été témoins et/ou victimes de plusieurs agressions et/ou un acte de violence au sein de l'établissement (56,52 %).

(2) Présentation des méthodes

Les méthodes utilisées ou envisagées pour interroger la réception de l'éducation affective et sexuelle à destination des élèves pour mon mémoire, s'articulent principalement sur un premier axe de projet à réaliser au sein même de la Cité Scolaire, durant mon temps de stage. Le deuxième axe se réalise au-delà de cet établissement.

L'enquête par questionnaires

Tout d'abord, le premier projet a été la création et la diffusion de questionnaires. Un premier questionnaire à destination des professionnel·les de l'établissement a été créé et brièvement diffusé, avant d'être interrompu, suite à l'indifférence provoquée par celui-ci.

Un deuxième questionnaire, cette fois-ci à destination des élèves de l'établissement, nommé « questionnaire interne », a été créé spécifiquement pour ces dernier·es et a été administré en face-à-face, puis diffusé sur différents réseaux de l'établissement²⁶. L'administration en face-à-face a d'ailleurs permis de donner à l'élève l'autorisation parentale à remplir obligatoirement avant tout entretien auprès d'un·e mineur·e, si celle-ci ou celui-ci souhaitait y participer. La diffusion complémentaire sur le réseau intranet des élèves, qui était aussi envisagée, a été rendue possible du fait que mon stage au sein de la Cité Scolaire m'ait permis de m'insérer au sein de la communauté éducative et scolaire. Des liens se sont créés aussi bien auprès du personnel éducatif qu'auprès des élèves. Ainsi, cette intégration au sein de la communauté de l'établissement m'a été d'une grande aide, notamment lorsque des professeurs ont partagé mon « questionnaire interne » à leurs classes, ou que des élèves l'ont partagé sur le compte Instagram du CVL²⁷ de l'établissement scolaire.

Enfin, un questionnaire identique, nommé « questionnaire externe », a été créé et diffusé sur les réseaux sociaux, afin d'observer les similitudes et les différences en matière de réception de cette éducation en-dehors de la Cité Scolaire, et bien que des rencontres en entretiens auprès des répondant·es étaient envisagé·es, elles n'ont toutefois pas été rendues possible.

L'enquête par entretiens

D'une façon classique, j'ai aussi réalisé des entretiens semi-directifs, individuels et collectifs, auprès des élèves (N = 18) et du personnel scolaire (N = 15), toutes et tous issu·es de l'établissement. Tout d'abord, auprès des 15 professionnel·les rencontré·es (enseignant·es et personnel de direction), il s'agissait de questionner leur expérience en matière d'application de cette santé sexuelle, ainsi que sur la connaissance des projets de

²⁶ Le compte Instagram du CVL et le Web Journal de la Cité Scolaire, tenus par des élèves

²⁷ Conseil des délégués pour la vie lycéenne

l'établissement en la matière. Puis, auprès des 18 élèves rencontrés, il s'agissait cette fois-ci de s'intéresser sur ce qu'ils ont vu/entendu, traité, en éducation affective et sexuelle et sur leur ressenti. Y étaient abordés les enseignements de SVT, d'EMC, ainsi que les interventions de l'association Couleurs Gaies, mais aussi la présence de leurs amis et de leur famille dans cette éducation, afin d'y questionner les caractéristiques personnelles des 33 enquêtés. Enfin, l'intégralité des entretiens a été faite sur la base du volontariat, et l'anonymisation des enquêtés a été assurée.

Toutefois, la réalisation d'entretiens a été différente selon les personnes rencontrées. Au sein de la Cité Scolaire, les rencontres avec les professionnel·les dépendaient uniquement de leur disponibilité, tandis qu'auprès des élèves, les rencontres nécessitaient des autorisations, à la fois du Proviseur, du/des parent(s)/responsable(s) légal(aux) et des élèves. Ces rencontres ont aussi nécessité des préconisations préalables et pratiques, qui m'ont été conseillés par ma tutrice et mon tuteur de stage, ainsi que le chef d'établissement ; où, à titre d'exemple, il m'était déconseillé de parler « d'éducation à la sexualité » aux élèves, mais plutôt des « relations entre les adolescent·es » et « de la vie scolaire ».

L'enquête par observations

Là où ma présence au sein de la Cité Scolaire était particulièrement importante, c'est dans la réalisation d'observations complémentaires, qui ont été faites durant les temps d'enseignements des professeurs, où ces derniers et dernières m'accueillaient en tant qu'observatrice. Il m'était ainsi possible d'assister à des cours de Sciences Économiques et Sociales (SES), de SVT, où les thématiques comme la socialisation, le genre, ou la reproduction peuvent être traitées, afin d'observer directement ce qui était fait, dit, et le comportement et les réflexions des élèves. De plus, les observations me permettaient de confronter la parole des enseignant·es et des élèves, précédemment reçus en entretien, à la réalité vécue en direct. Ainsi que, comme lors des interventions de l'association Couleurs Gaies, de voir de quelle façon les professionnel·les répondaient et s'adaptaient aux connaissances et aux lacunes des élèves. Les cinq observations réalisées ont toutes été faites durant ma période de stage, et à la demande des enseignant·es. Trois observations se sont donc déroulées durant les séances d'anglais de Mme Elisabeth W., dont deux fois avec sa

classe de Terminales Mercatique, et une fois avec ses Terminales Scientifiques, puis deux autres observations durant une séance de SES, auprès d'un professeur de SES, auprès de ses classes de Secondes Générales.

L'enquête « par activités »

En complément des questionnaires, entretiens et observations, j'ai envisagé de réaliser des activités avec les élèves durant des temps banalisés, afin de recueillir autrement qu'à travers des entretiens formels, la parole des adolescent·es. La MDL (Maison Des Lycéens) s'était présentée comme le lieu ressource d'excellence, du fait de la liberté dont disposent les élèves en ce lieu.

Pour ce faire, organiser une activité « débat silencieux » a été envisagée afin de permettre aux élèves qui souhaitent y participer, de se réunir par groupes et d'exprimer par écrit leur point de vue sur une expression/image stéréotypée. Tout en s'exprimant silencieusement et anonymement, j'y aurais recueilli les pensées des participant·es. Les idées à débattre peuvent être les suivantes : « Avec les tenues qu'elle porte, c'est un appel au viol », « Une fille qui propose un préservatif est une habituée », « Un homme n'a pas les compétences pour être assistant maternel », « Un garçon qui joue à la poupée deviendra sûrement homosexuel », « Une lesbienne est un garçon manqué »²⁸ afin de faire aussi écho aux interventions de l'année précédente de l'association Couleurs Gaies.

Toujours dans l'idée de recueillir le point de vue des personnes et leurs connaissances, l'organisation d'une activité « porteur de parole » a aussi été envisagée, où une phrase « provocante » est affichée sur un panneau, disposé à un endroit stratégique, et où il est demandé aux personnes d'écrire ce qu'elles pensent de l'affirmation, afin de recueillir à nouveau les écrits des personnes, mais de façon moins « encadrée » et plus « spontanée » que le débat silencieux. Contrairement à la précédente activité, celle-ci aurait pu s'étendre sur toute une journée et ne nécessitait pas la participation d'un groupe sur un temps aménagé à cet effet, et aurait ainsi permis de rencontrer davantage de personne tout au long de la journée.

²⁸ Éduscol, Éducation à la sexualité. *Ressources thématiques sur l'éducation à la sexualité.*

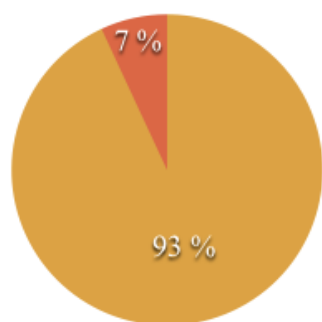
Toutes ces activités m'auraient permis d'aller à la rencontre des personnes (principalement des élèves), et d'envisager des rencontres en entretien approfondi avec ces dernier-es. L'originalité de ces activités et des supports utilisés, résidait aussi dans l'exploitation des données recueillies, qui aurait allié à la fois un côté « pratique » de la recherche et un côté « utile » du stage. Toutefois, la réalisation des activités présentées n'a pas été rendue possible, du fait du manque de temps et de participation des élèves. En-dehors des heures d'enseignements, ces dernier-es se montrent peu enclins à l'investissement dans une activité qui demande une certaine réflexion.

De ce fait, j'ai préféré opter pour une activité « courte » pour laquelle environ 100 élèves de la Cité Scolaire ont participé (60 filles et 40 garçons, toutes filières confondues), réalisée sur toute une journée, où il était simplement demandé aux élèves de répondre rapidement en 4 mots à trois questions. Les réponses données m'ont permis de créer des nuages de mots, qui représentent les mots clés donnés par les élèves. J'ai ainsi questionné les élèves sur leurs perceptions de l'école, de la sexualité et de l'éducation à celle-ci. Cette activité m'a d'ailleurs permis d'aller à la rencontre des élèves pour aussi leur diffuser mon « questionnaire interne ».

Au terme de l'enquête empirique, cinq observations ont été réalisées (trois durant une séance d'anglais, deux durant une séance de SES) d'une durée de six heures, 33 entretiens ont été réalisés, dont 15 auprès de professionnel·les de l'enseignement et 18 auprès d'élèves scolarisés à la Cité Scolaire. Le cumul des deux questionnaires compte 460 répondant·es.

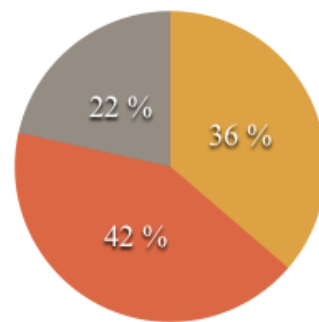
Le questionnaire « interne » compte 290 répondant·es élèves de la Cité Scolaire. 92,90 % sont inscrit·es au lycée général et technologique et 6,90 % au lycée professionnel. 36,30 % sont des élèves de Seconde, 42,20 % de Première et 21,50 % de Terminale.

Répartition des répondant·e·s
par type d'établissement
à la Cité Scolaire



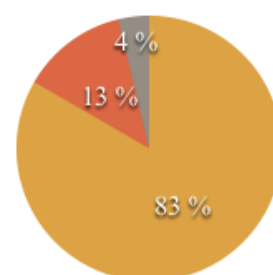
● Lycée général et technologique
● Lycée professionnel

Répartition des répondant·e·s
par niveau scolaire
à la Cité Scolaire



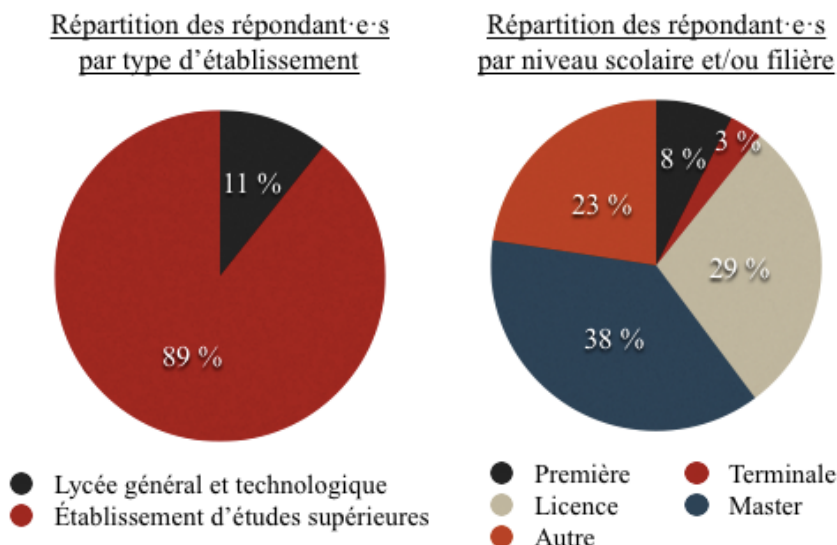
● Seconde
● Première
● Terminale

Répartition des répondant·e·s
par filière
à la Cité Scolaire



● Bac Généraux
● Bac Technologiques
● Bac Pro

Le questionnaire « externe » compte lui seulement 170 répondant·es. 55,29 % des répondant·es sont encore scolarisé·e·s, dont 88,30 % dans un établissement d'études supérieures, à 10,60 % dans un lycée général et technologique.



Les premiers matériaux recueillis montrent déjà des vécus très différents en matière de rapports sociaux entre les élèves filles et garçons. La réalisation de l'éducation affective et sexuelle varie fortement elle aussi d'un enseignement à un autre, tout comme les discours proposés.

Les difficultés rencontrées

Des difficultés ont toutefois été rencontrées, aussi bien auprès des professionnel·les que des élèves. Tout d'abord, au cours de l'enquête auprès des professionnel·les de l'enseignement, une part d'entre eux m'ont exprimé un désintérêt pour l'enquête qui était réalisée, comme l'attestent les 17 réponses obtenues au questionnaire qui leur était destiné. Ce détachement s'explique différemment entre les professionnel·les, avec tantôt une méfiance qui révèle soit d'une crainte du jugement des pratiques éducatives et des projets, ou du manque de projets déployés en matière d'éducation affective et sexuelle, soit d'un cloisonnement entre les disciplines enseignées dans l'imaginaire des enseignant·es, où le volet social et moral de cette éducation n'aurait pas sa place dans les enseignements plus « physiques » comme les sciences dures (mathématiques, physiques...). Ces sentiments

amènent donc à une méconnaissance des projets mis en place par l'établissement ou par les professeurs, et cristallise cette éducation comme étant « disparate » et contrastée selon les enseignements et les enseignant·es eux-mêmes.

Enfin, les difficultés rencontrées auprès des élèves se concentrent essentiellement dans une méfiance de ces dernier·es pour mon étude traitant d'aspects « privés » de leur vie d'adolescent·es, mais aussi dans un sentiment d'illégitimité de la part de ces derniers et dernières à parler de leur « non-expérience », comme certain·es me l'ont exprimé. De plus, dans un système éducatif descendant, où la connaissance passe d'un·e professeur à un élève, le fait pour elles et eux de se retrouver au coeur d'une discussion, où l'élève « m'apprend » et « me partage » son expérience, s'apparente comme une expérience nouvelle et « étrange », accentuant ainsi le sentiment de méfiance. D'ailleurs, quatre des 18 élèves rencontrées en entretien, étaient élèves d'une classe dite « de pédagogie inversée », où l'élève est acteur de son apprentissage, et ces derniers et dernières se sont montré·es très réflexif·ve·s et particulièrement investi·es dans la réalisation de mon étude, à la fois par la participation aux entretiens, mais aussi pour la diffusion du questionnaire « interne » sur les réseaux de l'établissement.

(3) Présentation des enquêté·es

La Cité Scolaire se présente comme un terrain riche en ressources, aussi bien de par le nombre de professionnel·les, d'élèves, mais aussi des structures où se rencontrent et se retrouvent ces personnes.

Les professionnel·les de l'éducation

Parmi les professionnel·les de l'éducation au sein de la Cité Scolaire, on retrouve tout d'abord une équipe de direction, composée du Proviseur de la Cité Scolaire, de la Proviseure adjointe du lycée générale et technologique, de la Proviseure adjointe du lycée professionnelle, de la Principale adjointe du collège, et du gestionnaire-agent comptable.

Puis, une équipe chargée de la vie scolaire, avec les Conseiller·ère·s Principaux·les d'Éducation du lycée et du collège, qui encadrent les Assistant·es d'Éducation.

Ainsi qu'une équipe chargée des enseignements techniques, une équipe administrative et d'intendance, une équipe informatique, une équipe des agents (d'entretien, de restauration, de maintenance), une équipe chargée de l'orientation, et enfin une équipe des services de santé avec l'infirmière scolaire et l'assistante sociale.

Dans le cadre de ma recherche et de l'exercice de ce stage, j'ai rencontré quotidiennement les professionnel·les du lycée général et leurs élèves, ainsi que les élèves du lycée professionnel, alors que les rencontres avec les autres professionnel·les étaient plus ponctuelles.

Le lieu où les professeurs du lycée général se retrouvent en intercours et aux heures de pauses, est la salle des professeurs, où l'on trouve l'intégralité des casiers des professeurs du lycée général et technologique, des machines automatiques, des canapés et des tables de travail, et qui en fait un lieu de ressource pour rencontrer les professeurs.

Sans pourtant m'être longuement approprié les lieux, les professionnel·les du lycée technologique se retrouvent au bâtiment 6, les professionnel·les du lycée professionnelle au bâtiment 7, les professionnel·les du collège, au bâtiment 2, dans leurs propres salles de professeurs. Toutefois, quel que soit le secteur d'enseignement, il n'est pas rare que certain·e·s professeurs restent dans leurs salles de cours attitrées, durant les heures de pause et ne côtoient pas les salles des professeurs. Pour cette étude, les 15 professionnel·les rencontré·es exercent toutes et tous à la Cité Scolaire.

Identification (Nom + Matière)	Réalisation E.A.S *	Volet	Classes
1. Élisabeth W. (LV)	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Psycho-émotionnel <input checked="" type="checkbox"/> Social	Terminales S Terminales Mercatiques
2. Emmanuel K. (Philosophie)	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Psycho-émotionnel <input checked="" type="checkbox"/> Social	Terminales
3. Hans A. (Philosophie)	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Psycho-émotionnel <input checked="" type="checkbox"/> Juridique <input checked="" type="checkbox"/> Social	Terminales
4. Jules V. (Histoire-Géo.)	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Psycho-émotionnel <input checked="" type="checkbox"/> Juridique <input checked="" type="checkbox"/> Social	2 nd
5. Michel P. (HG)	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Psycho-émotionnel <input checked="" type="checkbox"/> Juridique <input checked="" type="checkbox"/> Social	2 nd et Terminales
6. Charline D. (SVT)	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique	3 ^{ème}
7. Christine D. (SES)	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Social	2 nd
8. Jacques O. (HG)	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Psycho-émotionnel <input checked="" type="checkbox"/> Juridique <input checked="" type="checkbox"/> Social <input checked="" type="checkbox"/> Biologique	2 nd , 1 ^{ère} , Terminales
9. Josephine S. (Physique-Ch.)	<input checked="" type="checkbox"/> Non	Dispositif Capital Filles	
10. Madeleine B. (SVT)	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique	1 ^{ère} S
11. Louis P. (SVT)	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique	4 ^{ème} et 3 ^{ème}
12. Sophie G. (Maths)	<input checked="" type="checkbox"/> Non	Dispositif Capital Filles	
13. Françoise C. (Philosophie)	<input checked="" type="checkbox"/> Non		
14. Marjane S. (Direction)	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Psycho-émotionnel <input checked="" type="checkbox"/> Juridique <input checked="" type="checkbox"/> Social	<i>Non défini</i>
15. Pierre M. (Lettres)	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Psycho-émotionnel <input checked="" type="checkbox"/> Social	

* Éducation Affective et Sexuelle

Les élèves

Les élèves du lycée général et technique, et professionnel, quant à eux, sont principalement accessibles à la MDL (Maison Des Lycéens), qui est un bâtiment alternatif aux salles de permanence, surveillé aussi par des AED (Assitant·es d'ÉDucation), mais où les élèves peuvent discuter, circuler et utiliser leurs smartphones. Fermée pendant les récréations et interours, la MDL est toutefois ouverte aux lycéen·nes toute la journée. Construite en 2009, la MDL dispose d'une grande salle, avec des tables rondes et des chaises autour, ainsi qu'au centre du bâtiment un espace confiné et insonorisé, entièrement vitré, où les élèves peuvent y travailler en autonomie. On y retrouve aussi une salle d'exposition, où des stickers anti-racistes, anti-validisme, sexistes et homophobes sont imprimés aux murs.

Il est aussi tout à fait possible d'accéder aux élèves dans le CDI, bien que ce lieu soit davantage réservé au travail en silence, à la documentation et au travail informatique.

La cours de récréation elle, est aussi accessible et dispose d'ailleurs de bancs où les élèves peuvent s'installer.

Toutes les personnes de cette génération nées entre les années 2000 et 2010 ont été rencontrées à la Cité Scolaire, au sein des locaux de l'établissement. Le tableau récapitulatif ci-dessous en présente les premiers éléments synthétiques.

Identification		E.A.S		Volet		Année	
1. Lyla	Term.S	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	2	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique		3 ^{ème}	1 ^{ère}
2. Emma	Term.S	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	2	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique		3 ^{ème}	1 ^{ère}
3. Mike	Term.STMG	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	1	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique		3 ^{ème}	
4. Karim	Term.S	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	3	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique		3 ^{ème}	1 ^{ère}
5. Charles	1 ^{ère} L	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	2	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique <input checked="" type="checkbox"/> Social (Couleurs G.)		4 ^{ème}	2 nd
6. Tristan	1 ^{ère} ES	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	3	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique <input checked="" type="checkbox"/> Social (Couleurs G.)		3 ^{ème}	2 nd , 1 ^{ère}
7. Ohayis	1 ^{ère} S	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	2	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique <input checked="" type="checkbox"/> Social (Couleurs G.)		4 ^{ème}	2 nd
8. Louis	1 ^{ère} ES	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	2	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique		3 ^{ème}	1 ^{ère}
9. Tanguy	1 ^{ère} Pro	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	2	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique <input checked="" type="checkbox"/> Social (Couleurs G.)		3 ^{ème}	1 ^{ère}
10. Esperanza	1 ^{ère} S	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	2	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique <input checked="" type="checkbox"/> Social (Couleurs G.)		3 ^{ème}	2 nd
11. Elena	Term.ES	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	2	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique		4 ^{ème}	1 ^{ère}
12. Jade	Term.ES	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	2	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique		4 ^{ème}	1 ^{ère}
13. Selene	1 ^{ère} L	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	3	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique <input checked="" type="checkbox"/> Social (Couleurs G.)		3 ^{ème} , 4 ^{ème}	2 nd
14. Anselme	1 ^{ère} L	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	3	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique <input checked="" type="checkbox"/> Social (Couleurs G.)		3 ^{ème} , 4 ^{ème}	2 nd
15. Safia	1 ^{ère} L	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	3	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique <input checked="" type="checkbox"/> Social (Couleurs G.)		3 ^{ème} , 4 ^{ème}	2 nd
16. Esma	2 nd	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	1	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique		3 ^{ème}	
17. Hicham	1 ^{ère} L	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	1	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique			2 nd
18. Louis	1 ^{ère} L	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	3	<input checked="" type="checkbox"/> Biologique <input checked="" type="checkbox"/> Social (EMC)		4 ^{ème}	2 nd , 1 ^{ère}

Le tableau récapitulatif ci-dessus des entretiens réalisés montre que le volet biologique de l'éducation affective et sexuelle est privilégié dans l'enseignement, et que celui-ci est réalisé à partir de la troisième année de collège, et ayant pour approche l'apprentissage des connaissances biologiques, anatomique, physiologique, de transmission de la vie, ainsi que la puberté. La prévention VIH/Sida et IST, la contraception sont elles traitées par des intervenant·es extérieur·es, comme les associations. Les rôles sexués et stéréotypés, les discriminations basées sur le sexe, le genre ou l'orientation sexuelle, sont eux

traités grâce aux interventions de l'association Couleurs Gaies, survenues au cours de l'année scolaire 2017-2018.

Alors, pour introduire la partie suivante, je rappelle que l'éducation affective et sexuelle s'inscrit dans une approche qui recense trois approches, biologique, psycho-émotionnel, juridique et sociale, avec des approches et des champs de connaissance particulier, mais qui se croisent pour créer une approche dite « globale, positive et bienveillante »²⁹. Pour cette étude, mon travail s'inscrit dans une tendance psycho-émotionnelle, juridique et sociale, puisque centrée sur la lutte contre le sexisme et l'homophobie, en milieu scolaire. Pour ce faire, cette étude est rendue possible par l'exercice d'un stage dans un établissement scolaire mosellan, où j'y ai rencontré des professionnel·les et des élèves, qui m'ont partagé leur expérience sociale, professionnelle, scolaire... avec l'éducation à la sexualité en son centre, et les rapports de genre, le sexisme, l'homophobie, l'orientation sexuelle, etc... en filigrane tout autour, afin d'étudier les processus de construction de ces facteurs sociaux-environnementaux, et le développement d'un esprit critique qui peut être proposé au sein de l'institution scolaire. Ainsi, plusieurs questionnements de recherche se sont dessinés, tournant autour de la façon dont l'institution s'empare de la question de l'éducation à la sexualité, ce qu'elle transmet, de quelle façon et de la part de qui, afin de mesurer l'importance de la sexualité, dans l'éducation et l'information des élèves.

²⁹ Éduscol, Éducation à la sexualité - Les enjeux de l'éducation à la sexualité. (s.d) *Infographie*.

DEUXIÈME PARTIE : Les adolescent-es et leur environnement

I. LES SPÉCIFICITÉS DE LA CITÉ SCOLAIRE ÉTUDIÉE

1. LES DISPOSITIFS

La restitution des matériaux montre qu'il n'y a pas de démarche unifiée entre les établissements, les associations et les professionnel·les, les interventions restent au « bon vouloir » du ou de la cheff·e d'établissement et des professeur·es, tout en essayant de respecter au mieux les directives, sans toutefois en faire une priorité. Ainsi, un·e élève scolarisé·e dès la première section de maternelle, dès 4 ans, jusqu'au baccalauréat à 18 ans, sur les 48 séances d'éducation à la sexualité à raison de trois séances annuelles, l'élève n'aura assisté, en moyenne, qu'à deux séances dans toute scolarité, dont une réalisée par un·e intervenant·e extérieur·e et une par le·la professeur·e de SVT.

Les enseignements

Comme le régit le ministère de l'enseignement, les enseignements scolaires sont administrés par des programmes, qui présentent les ressources pédagogiques pour les enseignant·es. Ainsi, si les SVT et l'EMC sont plébiscitées pour l'éducation affective et sexuelle, la philosophie, les langues vivantes et les lettres réalisent aussi une forme d'éducation à la sexualité, en fonction des ressources pédagogiques imposées par les programmes, comme les professeur·e·s rencontré·es me l'ont montré, sans toutefois que les élèves perçoivent ces enseignements-là, comme de l'enseignement à l'affectivité ou à la sexualité. Toutefois, en dehors des enseignements scolaires, d'autres dispositifs sont mis en place par le ministère de l'enseignement.

Le/la référent·e égalité

Dans chaque établissement, un·e référent·e égalité doit être nommé·e, afin de répondre aux injonctions du code de l'éducation, de faire l'égalité entre les filles et les garçons un « principe fondamental ». Comme le stipule le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse : « *Les référents égalité agissent en lien avec les responsables de l'orientation, de l'éducation à la sexualité, de la prévention de la violence et du harcèlement,*

*et de la vie collégienne et lycéenne de l'établissement.*³⁰ ». Or, l'établissement rencontré ne dispose de référent-e égalité, puisque celui-ci ou celle-ci n'a pas été élue par la communauté éducative... mais dispose toutefois d'une « personne ressource » orientée dans la lutte contre les discriminations.

Le dispositif Capital Filles

L'établissement rencontré est l'un des 121 lycées partenaires d'un dispositif Capital Filles, qui, créé en 2012 en partenariat avec les Ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, est un dispositif d'accompagnement des jeunes filles des quartiers populaires et des zones rurales, dont la particularité est de proposer des marrainages, afin d'orienter les jeunes filles dans les métiers où les femmes sont sous-représentées.

« Au départ « Capital Filles » était destiné aux élèves scientifiques, pour pousser les filles à faire des études scientifiques. Parce qu'on s'est aperçue qu'il y avait beaucoup d'élèves filles en S, mais qu'après dans les études scientifiques il y avait très peu de filles qui continuent en études supérieures dans les sciences pures et dures. Elles étaient présentes en PACES, en médecine, mais en-dehors de ça très peu continuaient dans des études scientifiques. C'était donc surtout pour promouvoir les études scientifiques. Pour ça, elles avaient des marraines avec des profils scientifiques à ce moment là. Et après, « Capital Filles » s'est plutôt tourné vers des sections technologiques type STMG ou Bac Pro, parce que c'est surtout pour les entreprises une façon de présenter l'alternance et de pouvoir peut-être recruter ou avoir des profils qui correspondaient à leur entreprise. » (Josephine S, Physique-Chimie)

À ce jour, les personnes responsables du dispositif au sein de l'établissement sont l'enseignante de physique-chimie et l'enseignante de mathématiques rencontrées, qui toutes deux, en tant que femmes des sciences, s'inscrivent dans ce projet afin de promouvoir une éducation ouverte à toutes, quelle que soit l'orientation scolaire choisie. Elles organisent ainsi des ateliers collectifs, avec les élèves de Seconde et de Première, où elles rencontrent des femmes employées par les partenaires du dispositif et des CFA (centres de formation d'apprentis). Elles sont ainsi sensibilisées aux formations, aux métiers, aux expériences professionnelles des marraines, qui partagent à la fois un savoir professionnel, mais aussi

³⁰ Ministère de l'Éducation nationale. (s.d.) *Égalité des filles et des garçons*.

social, avec une sensibilisation au sexisme et aux discriminations rencontrées dans l'emploi en tant que femmes.

« On a des élèves de Terminale STMG qui ont eu une alternance proposée ou des stages grâce aux marraines de ces dernières, sachant que beaucoup d'élèves sont encore suivies par leur marraine dans le supérieur, puisqu'elles les aident à écrire des CV, lettre de motivation, à préparer des entretiens, je trouve qu'avoir un contact dans une grande entreprise c'est très important. Et après, je trouve que c'est aussi important de faire rentrer des personnes de l'extérieur dans le lycée. Je trouve que ça, c'est vraiment intéressant, parce qu'on vit un peu trop en vase clos et de faire venir des personnes de l'extérieur qui ont une vision totalement différente, c'est important. » (Josephine S, Physique-Chimie)

Le dispositif existe dans l'établissement depuis sa création, en 2012, et a été sollicité par la précédente cheffe d'établissement et infirmière scolaire, qui elles-mêmes sont à l'origine des interventions de l'association Couleurs Gaies, ainsi que de la participation des élèves aux concours Caroline Aigle et Émilie du Châtelet, dispositifs qui tous trois n'ont pas eu lieu durant l'année scolaire 2017-2018, depuis le départ de l'infirmière scolaire.

L'association Couleurs Gaies et son intervention

L'association Couleurs Gaies est intervenue à la Cité Scolaire, dans le cadre du CESC et dans un projet de lutte contre les discriminations basées sur l'orientation sexuelle, duquel a abouti la réalisation d'un film, réalisé par les élèves de Seconde eux-mêmes, à la suite des interventions de l'association. Au cours de l'année 2017-2018, l'association a rencontré toutes les classes de Seconde générale et professionnelle pour la « lutte contre le sexisme et l'homophobie », or à ma connaissance pour l'année 2018-2019, l'association n'a pas été sollicitée pour y réaliser des interventions.

Toutefois, les interventions de prévention contre le sexisme et des LGBTphobies constituent la base de l'étude de la réception de cette éducation sexuelle. De ce fait, il paraît important de présenter le déroulement de ces actions, au sein des établissements scolaires. L'exemple ci-dessous sera basé sur les interventions réalisées par l'association Couleurs Gaies, agréée association complémentaire de l'enseignement public par le Rectorat de

l'académie Nancy-Metz depuis 2008, intervenant depuis 10 ans dans les établissements scolaires.

(a) L'organisation

Tout commence par une démarche de la part des établissements scolaires, de faire intervenir l'association Couleurs Gaies dans le cadre d'un projet scolaire (comme les CESC, ou encore les temps banalisés comme l'EMC) au sujet de la lutte contre les préjugés sexistes et homophobes. Les groupes rencontrés vont de la 4^{ème} à l'âge adulte. Les référents d'établissement s'adressent au coordinateur du projet, ou bien à la/au Service Civique en mission. Lorsque les modalités pratiques sont convenues entre l'établissement et l'association, le planning d'interventions est diffusé aux bénévoles. Les interventions se font obligatoirement en binôme, avec au moins une personne formée qui accompagne une personne en formation. Bien que cette organisation ne soit pas figée et puisqu'il est tout à fait possible que les interventions soient menées par deux ou trois personnes déjà formées, si personne n'est en formation. De ce fait, les personnes formées et confirmées (bénévoles et Service Civique) sont toujours sollicitées en premier, puis, les bénévoles en formation et les observateurs se positionnent à leur tour, afin de donner à toutes les personnes qui le souhaitent la possibilité d'observer.

Cette première phase d'organisation se fait donc toujours sur la base du volontariat (hormis pour les Service Civique, en contrat avec l'association), à partir des disponibilités des intervenants. La composition des équipes d'interventions se fait donc uniquement sur la formation des personnes et leur disponibilité.

(b) Le séquençage

La deuxième phase d'organisation correspond au séquençage de l'intervention, qui se fait le jour même de l'intervention, en fonction des préférences et aptitudes des uns et des autres à mener l'intervention. Bien qu'elle se compose de six temps, le séquençage de l'intervention ne concerne que la partie d'exercice auprès des élèves, c'est-à-dire l'activité « Mur des insultes », « Vote avec les pieds » et « Pas normal ? ». Pour ce qui est du temps de «

Témoignage », celui-ci n'est pas réalisé systématiquement pour clôturer la séquence, puisque cette partie repose sur la transmission de l'expérience personnelle d'une des personnes présente en intervention. Elle ne peut se faire que si cette dernière souhaite partager son vécu lors du temps prévu à cet effet. Bien que facultatif, ce temps vise à partager la connaissance que possède une personne sur un fait ou un événement particulier et ainsi accéder à la moralité de l'intervention. Enfin, le temps de « question, réponse et commentaire » conclut la séquence par une participation collective.

Les trois premières activités citées (« Mur des insultes », « Vote avec les pieds » et « Pas normal ? ») demandent un véritable travail d'animation, d'écoute, de présentation, qui s'articule autour d'une première phase d'observation, puis d'une phase de formation réalisée par Stéphane au local de l'association dans un temps dédié. La formation est réalisée à partir de la fiche technique d'intervention « Programme de l'intervention », minutieusement analysée afin de présenter la façon dont est pensée la séquence.

La fiche technique d'intervention présente ainsi les choses : Pour toute la séquence d'animation, les chaises sont placées en arc de cercle (sans table), sur lesquelles le groupe est assis, devant l'intervenant qui se tient debout. À travers cet aménagement, le groupe se regarde et s'écoute, lorsqu'un individu s'exprime, il est à découvert. Il s'adresse à l'intervenant, vers qui il lève le regard. Il s'exprime à travers le langage verbal, mais aussi gestuel, qui passe par une expression du corps qui alimente l'interaction et le contexte, comme l'explique Isabelle Lebas : « *La disposition des chaises, si elle permet un mouvement circulaire de la parole et sa contenance, affiche néanmoins une rupture avec la disposition classique d'une salle de classe.* »³¹ ici, afin d'estomper toute hiérarchie symbolique, par exemple entre un dominant (le professeur) détenteur de la connaissance et un dominé (l'élève), mais encore, entre les élèves avec hiérarchiquement « le bon élève » à l'avant et le « mauvais élève » à l'arrière. La disposition en arc de cercle est pensée de façon à ce que les élèves soient égaux dans leurs interprétations et les réflexions données. De cette façon, la séquence d'animation est un lieu où les débats sont encouragés. Les intervenants suivent une fiche technique qui présente l'ensemble des thématiques et le développement des activités, toutefois l'intervenant répond aux besoins, demandes et propos de l'élève et c'est en cela que

³¹ Lebas, I. (2011). Éducation à la vie affective et sexuelle à l'école. *Dialogue*, 193(3). p. 96

le discours de l'élève prend une place centrale dans l'intervention, tout particulièrement lors des activités « Mur des insultes » et « Vote avec les pieds », à travers lesquelles l'observateur perçoit et élucide à la fois la façon dont les intervenant·es adaptent leurs discours aux groupes, mais aussi les phénomènes de groupe qui se créent par rapport à ce discours.

Le mur des insultes

Tout d'abord, l'activité « Mur des insultes » a pour objectif de « *susciter en début d'intervention un défoulement canalisé de grossièretés pour pouvoir désamorcer les sarcasmes*³² », ce qui passe par un exercice où il est tout d'abord demandé au groupe d'inscrire sur un post-it l'injure qu'ils utilisent ou entendent le plus fréquemment, puis lorsque l'intervenant les en invite, à aller coller le post-it au tableau. Les injures sont ensuite regroupées par thème³³ au tableau, par deux élèves choisis par la personne en charge de l'animation de la séquence : pour cette tâche, le binôme doit être fait d'une fille et d'un garçon, installés l'un et l'autre dans des coins opposés. Cette sélection s'explique par une volonté des personnes qui interviennent à faire coopérer des élèves qui, à première vue partagent bien la même classe, mais pas le même groupe d'amis. De plus, cette sélection rompt consciemment avec une division sexuée des rôles à l'école, puisque d'après de récentes études relatives au contexte scolaire, il a été montré que les enseignant·es avait un comportement différencié entre les élèves filles et les élèves garçons, de fait, l'association choisit de rompre avec cette différence « *dans le volume d'attention accordées aux élèves en classe*³⁴ » pour des raisons de parité. Toutefois, le résultat du classement par thématique des injures est le même lorsqu'il s'agit d'un groupe scolaire non-mixte et que deux filles ou deux garçons sont choisis pour cet exercice. D'autant plus que les insultes proposées ne diffèrent pas en fonction de la proportion de filles/garçons dans les classes.

Puis, une fois que les mains des élèves sont débarrassées par les post-it annotés d'injures laissées de côté au tableau et que l'élève fille et l'élève garçon ont regagné leur chaise après avoir classé les post-it, l'intervenant demande en tout premier lieu au groupe de

³² Couleurs Gaies. (s.d) *Programme de l'intervention*.

³³ Les post-it sont classés par colonne thématique. Les thèmes sont les suivants : « con/connard/connasse », « pute/putain/fils de pute », « fils de chien/ta gueule », « pd, enculé »...

³⁴ Morin-Messabel, C., Ferrière, S., Salle, M. (2012). « L'éducation à l'égalité « filles-garçons » dans la formation des enseignant·e-s : amorce par l'exemple des biais perceptifs des enseignantes et des enseignants en formation de Master 2 enseignement », *Recherche et formation*, p. 4

définir le terme « homophobie », afin que toutes les personnes présentes soient en accord sur une définition. S'en suit une demande de présentation des orientations sexuelles légales (l'homosexualité*, la bisexualité, l'hétérosexualité*,...) et illégales (la pédophilie, la zoophilie,...)³⁵. Ce qui permet, dans le même temps, d'aborder la notion du consentement et de la majorité sexuelle... En somme, de présenter les subtilités légales du droit français, ainsi que les subtilités de la langue française, en présentant une distinction entre un nom commun ; qui permet de désigner une personne homosexuelle (gay, lesbienne...) et une insulte ; qui visent à blesser et dégrader une personne (pédé, gouine...).

La raison de cette introduction par les termes est de s'assurer que le groupe ait le même niveau de connaissance et d'information et qu'ils s'engagent à employer les noms communs pour parler des personnes homosexuelles, ainsi que d'entreprendre une lutte contre la mal-information par rapport aux termes utilisés, tout en ayant un côté ludique, mais informatif et nécessaire. Cette première phase engage la poursuite de l'intervention vers la définition des insultes collées au tableau, où de nouveaux objectifs se présentent, c'est-à-dire de « *mettre en évidence l'omniprésence des injures sexistes et homophobes* » et de « *mettre en évidence la persistance des tabous liés à la sexualité et à l'homosexualité*³⁶ ».

L'enjeu pensé derrière cette animation est d'amener les personnes présentes à réfléchir à l'impact des mots employés couramment et innocemment. Les injures affichées, rendues banales, transmettent pourtant une attitude discriminatoire à l'encontre des femmes et des personnes homosexuelles, qui participent à leur stigmatisation.

« Comment est-ce qu'on appelle ça, lorsqu'une fille a un certain comportement et qu'on l'insulte de salope, et lorsqu'un garçon a ce même comportement, mais qu'on le valorise ?

- Élève garçon n°2 : Une inégalité de sexe.
- C'est une inégalité de traitement qu'on appelle "sexisme". C'est une discrimination fondée sur le genre d'une personne, c'est une discrimination sexiste. » (Intervention du 14/03/2018)

Le vote avec les pieds

³⁵ Des orientations sexuelles légales et illégales en France, en 2019.

³⁶ « Programme de l'intervention », Couleurs Gaies.

L'activité « Vote avec les pieds » présente ensuite une nouveauté. Le groupe est debout, au centre de la pièce, à hauteur de l'intervenant. La consigne de l'activité est la suivante : « *Je vous demande de donner votre avis par rapport à ces affirmations (d'accord/pas d'accord) en vous déplaçant dans la pièce (à gauche, ceux qui sont d'accord - à droite, ceux qui ne sont pas d'accord)*³⁷ ». Les affirmations touchent aux stéréotypes sur les personnes homosexuelles, sur l'homoparentalité et le genre : « L'homosexualité est une maladie. / Les gays sont souvent des pédophiles. / Les lesbiennes sont des femmes déçues par les hommes. / Un gay ou une lesbienne est une personne qui a choisi un jour de devenir homosexuel. / Les enfants ayant un parent homosexuel risquent de devenir homosexuels à leur tour. / Dans un couple de lesbiennes, l'une tient le rôle de l'homme et l'autre celui de la femme. / Les gays sont souvent des garçons efféminés. / Les bisexuels sont des homosexuels qui ne s'assument pas. ». Les phrases suivantes sont des préjugés, mais ne sont à aucun moment présentées comme tels devant les groupes scolaires, afin qu'un jugement ne soit pas posé sur les personnes « d'accord » avec ces opinions, au risque de rompre la discussion à venir.

Les affirmations sont sélectionnées en fonction du niveau de réflexion du groupe et le cours du débat. Il est par ailleurs possible pour la personne intervenante de faire une distinction entre le « genre », le « sexe » et « l'orientation sexuelle » dans cette partie, mais à condition qu'une remarque portant sur ce sujet soit formulée par un·e élève, ou bien auprès d'un groupe plus mature, puisque pour toute l'intervention l'idée est de ne pas aller au-delà de ce qui est défini dans la fiche technique.

Pour cette animation « Vote avec les pieds », le langage verbal, mais surtout non-verbal prend toute son importance, l'individu s'exprime à présent autant par son corps, que par sa voix. Pour exprimer une conviction, l'individu se positionne dans l'espace et cette position lui confère la responsabilité de s'exprimer sur son positionnement, s'il le souhaite. L'expression par le corps permet ainsi de maintenir l'attention du groupe scolaire, ainsi que de le rendre acteur de ses positionnements.

L'activité a pour objectif d'« *observer et élucider des phénomènes de groupe (anonymat confortable de la majorité, visibilité éprouvante de la minorité)*³⁸ » tout en créant

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.*

une confrontation, notamment à travers une violence symbolique (passant par une visibilité imposée aux élèves de prendre position d'un côté ou l'autre de la pièce) et en invitant les jeunes à exprimer leurs opinions personnelles. La finalité de cette animation est de faire travailler l'argumentation des personnes, à travers la confrontation des préjugés par les pairs, néanmoins lorsqu'il y a consensus, l'intervenant·e se fait « avocat du diable », dans l'optique de recréer cette confrontation. Or, l'intervenant·e n'est pas là pour assener un discours ou une vérité ; qui ne sont véritables et objectifs que pour lui, ce qui est amené à travers cette animation guidée par les élèves, c'est une réflexion critique autour d'affirmations qui amènent une diversité d'opinions dans le groupe. La finalité de cette animation est aussi de montrer la difficulté liée au fait d'être en minorité, mais que la majorité est relative et dépend des affirmations.

Le « pas normal ? »

Enfin, l'activité « Pas normal ? » se réalise à partir d'un photolangage, projeté à l'aide d'un diaporama de 13 photos. À chacune des photos présentées, il est demandé aux élèves de lever la main s'ils pensent que la situation présentée n'est « pas normale », sans prendre la parole. La séquence-ci est faite de façon à « *Constater la diversité des opinions dans le groupe, et en déduire la relativité des notions de « normalité » et « d'anormalité*³⁹ ». », tout en observant à nouveau les phénomènes de groupe. La parole est donnée au groupe scolaire qu'à la fin du diaporama, afin de répondre aux interrogations suivantes : « *Est-ce simple de donner son avis en public ?* », « *Que ce serait-il passé si, à chaque photo, la majorité du groupe avait éliminé la minorité ?* » et « *Est-ce difficile de définir ce qui est normal ou pas ?*⁴⁰ », avant de répondre aux questions éventuelles sur les photos.

L'activité « Pas normal ? » est pensée de façon à présenter un choix binaire entre ce qui est « normal » et « pas normal ». Et de créer un clivage entre deux groupes distincts et opposés au sein de l'assemblée. Les photos sont également choisies de façon à provoquer des réactions vives, à « chaud » puis à « froid » et ainsi de suite, afin d'accentuer les sentiments de « choc » par des images et émotions que celles-ci illustrent.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

Par exemple, la diapositive « manger du chien » crée systématiquement un consensus où les groupes scolaires lèvent la main pour signifier qu'ils pensent que cette situation n'est pas normale. Ce phénomène s'explique par le fait qu'il n'est pas dans les habitudes alimentaires des populations occidentales de manger un animal domestiqué. À l'inverse, la diapositive qui suit (« manger du boeuf ») crée aussi un consensus, cette fois-ci autour du fait qu'il s'agit de quelque chose de « normal », révélant ainsi le caractère spéciste de l'alimentation omnivore⁴¹.

Il en est de même pour la diapositive « deux gays condamnés à la peine de mort par pendaison ». Ce phénomène-ci s'explique par plusieurs facteurs. Tout d'abord, que la peine de mort ait été abolie en 1981 en France. Mais aussi, que l'homosexualité ait été déclassée des maladies mentales en 1981 et que depuis 1982 le projet de la dépénalisation de l'homosexualité porté par Robert Badinter permet la suppression de l'amendement considérant l'homosexualité comme facteur aggravant d'un outrage à la pudeur et permet également la suppression de toutes les fiches de police recensant les hommes homosexuels. Ainsi, de par leur jeune âge, les publics rencontrés ont grandi en intégrant ces normes-là et même si la stigmatisation reste bien présente, il paraît tout de même impensable de condamner juridiquement une personne pour son homosexualité, d'autant plus à une peine capitale.



(Photos tirées de l'Annexe 1.2 : Fiche d'intervention de l'association Couleurs Gaies)

Si ces diapositives-là créent un consensus, d'autres prêtent bien plus au débat, comme « porter le voile », « randonnée nue » et « gay pride ». La diapositive « porter le voile »

⁴¹ Ce spécisme se retrouve également dans le fait que les individus établissent une hiérarchie, non seulement entre l'homme et les animaux, mais également entre les animaux entre eux, considérant qu'il est légitime de « manger du boeuf », mais pas du « chien ».

divise le groupe entre ceux prônant une liberté d'expression de culte et ceux avançant l'idée d'une forme de prosélytisme. Tandis que de la diapositive « randonnée nue » découlent des arguments tournant autour de la pudeur, auxquels sont opposés des arguments en faveur de la liberté de disposer de son corps. Enfin, les arguments en défaveur de la « gay pride » sont nombreux, ils font référence au communautarisme, à une représentation stigmatisante de la communauté homosexuelle ou encore à une surexposition qui serait « déplacée ». À l'inverse, les arguments en faveur de celle-ci rappellent l'importance de son aspect commémoratif, revendicatif et festif.

Diapo 5



porter le voile

Diapo 6



randonnée nue

Diapo 7



gay pride

(Photos tirées de l'Annexe 1.2 : Fiche d'intervention de l'association Couleurs Gaies)

C'est à partir du clivage créé, que l'exercice révèle une promotion de la diversité et de la tolérance par le biais de la logique et de la morale, dans le sens où il est fondamental de faire comprendre au groupe que la tolérance est profitable à tous et que la norme est relative.

(c) La conduite des actions

L'art de la reformulation

Ainsi, la séquence d'animation est pensée de façon à ce que quelle que soit la réponse qui est donnée par l'élève, la personne qui intervient accueille toujours la réponse donnée, soit par une reformulation, soit par une approbation. Sans pour autant rechercher l'exhaustivité, l'intervenant demande toujours à ce qu'une précision ou une correction soit d'abord donnée par une personne du groupe, avant de les apporter lui-même en dernier recours.

« L'homosexualité, comment est-ce que vous la définissez ?

- (Silence) Étudiant n°2 : Bah homo c'est aimer quelqu'un du même genre.

- C'est ça, est-ce que quelqu'un peut compléter ? (Silence) C'est aimer et attirer. La précision est importante. L'homosexualité c'est le fait d'être attiré émotionnellement et sexuellement par une personne du même genre. » (Intervention du 31/01/2018)
- « Ils arrivent à se répondre, à se compléter, à avoir une réflexion assez aisée, quelque fois je suis en retrait, je ne sers à rien ! Quand ils arrivent à débattre entre eux, je ne sers à rien, bien que ce soit moi qui ai enclenché ça, le débat, c'est quand même bien. » (Emmanuela, bénévole)

De plus, lorsqu'une question est posée, la personne intervenante use d'une reformulation allant d'une interrogation ouverte « *Par exemple, la pédophilie en France est une orientation sexuelle illégale, vous savez pourquoi ?* », puis vers une interrogation progressivement fermée : « *Qu'est-ce qui permet au législateur français de déterminer ce qui est légal ou pas, en matière de sexualité ?* ». Mais aussi, en usant de divers niveaux de langage (« insulte », « injure », « expression injurieuse »), afin d'atteindre sa cible et de se faire comprendre par toutes les personnes présentes et ainsi, de créer une proximité.

- « Donc la reformulation elle se fait plus souvent avec des quatrième, là où les terminales peuvent j'imagine comprendre du premier coup. Donc voilà, on fait attention aux mots qu'on emploie, on essaye d'avoir un vocabulaire pas très châtié, tout en étant précis dans les termes utilisés. L'idée c'est se faire comprendre en fonction du public qu'on a en face de soi. » (François, bénévole)

Les arguments récurrents

Le fait d'être intelligible se retrouve dans le fait que les intervenant·es accueillent les arguments, quels qu'ils soient, mais qu'il y ait surtout une écoute et ouverture devant des arguments stéréotypés. Porter une attention sur les « classes d'arguments » données par les groupes implique le traitement à la fois des arguments purs, mais aussi des comportements et des personnes en eux-mêmes. Les « classes d'arguments » sont réalisées en fonction des thèmes récurrents qui apparaissent dans les réponses et explications données, mais aussi dans les champs lexicaux.

De cette façon, on retrouve les « classes d'arguments » faisant référence à une autorité religieuse et morale. Par exemple : « *Adam et Eve. L'homme est créé pour la femme c'est tout.* », « *L'humain il sait ce qu'il doit faire, en gros des enfants. Il a pas de choix. C'est normal d'être hétéro, ils sont nés pour ça.* » et « *C'est juste une relation de plaisir, alors que l'homme et la femme doivent être ensemble pour faire des enfants.* ».

Face à quoi, on retrouve des arguments de logique et d'expérience, appuyés soit par des arguments raisonnés, historiques et/ou scientifiques : « *Et puis, il y a des couples hétéros qui ne veulent pas ou ne peuvent pas avoir d'enfants, et ça ne les empêche pas de rester ensemble. En plus, moi en tant qu'hétérosexuel, j'ai pas choisi de l'être. Je suis attirée par le sexe opposé, mais j'ai pas choisi cette attirance, alors pourquoi l'homosexualité serait choisie.* » et « [L'homosexualité c'est] *naturel, parce que c'est aussi quelque chose qu'on retrouve dans l'espèce animale.* » utilisé souvent pour montrer que l'argument de son camarade n'est pas crédible (à son sens) en usant d'observations et d'expériences personnelles, afin de discréditer son argumentation. C'est pourquoi, on remarque que les arguments de logique et d'expérience sont toujours donnés à la suite d'une première argumentation d'un·e camarade, par un·e élève seul·e ou en groupe, où la parole se passe spontanément entre camarades. Ils sont aussi spontanés que sollicités. Toutefois, les arguments de logique et d'expérience ne semblent pas être les plus recherchés par les intervenant·es, puisque la séquence d'animation est appréhendée de façon à faire observer et comprendre la construction et l'ancrage de l'homophobie et toutes les formes de discrimination, par les élèves eux-mêmes, à travers leur propre discours.

« [...] Ces despotes, ce sont des gens qui ont tendance à parler avant, pour imposer leur point de vue, en disant « c'est bien » ou « c'est pas bien », comme ça les autres se sentent obligés de suivre de ce qui a été dit. [...] Et pour désamorcer un conflit, une réflexion très compliquée, j'ai tendance à me tourner vers le groupe et demander « et vous, qu'est-ce que vous en pensez ? » et laissez les élèves discuter entre eux et se mettre à plusieurs pour se défendre entre eux. » (Tom, bénévole)

Tandis que dans ce cas précis, les arguments faisant référence à une autorité religieuse et morale viennent d'une prise de parole spontanée, par un·e élève « despote », avec une attitude plutôt désinvolte, agressive, accompagné d'autres camarades silencieux. À cela on peut formuler deux hypothèses. La première étant que ses camarades auraient « besoin » de cet individu-là pour « mettre en lumière » les opinions peut-être un peu « dissidentes » que les autres n'osent pas formuler ou émettre, ce qui pourrait s'apparenter à une forme de « catharsis », c'est-à-dire qu'à travers cet individu, le groupe extériorise ses opinions qu'il

préfère taire⁴². La deuxième hypothèse serait que le groupe ne souhaite pas s'opposer au « meneur », qui agit comme un élément de pression.

« Je prends sur moi pour le laisser s'exprimer un maximum et en général les camarades de classes sont pas d'accord avec ce qu'il dit et ils essayent d'eux-mêmes d'argumenter. À un moment donné moi je ne fais plus rien, ce sont les camarades qui essayent de le contrer lui et ses arguments. Donc au début, je pose des questions, assez précises, pour le faire... enfin en général ces personnes là elles ont envie de parler, alors faut pas grand chose ! » (Emmanuela, bénévole)

Les arguments identifiables comme faisant référence à une autorité religieuse et morale viennent de personnes dont l'expression de genre est masculine, voire très masculine. Pour les garçons, cela passe autant dans les vêtements portés et la gestuelle, que dans l'intonation de la voix. Pour les filles, elle passe par la gestuelle, l'intonation de la voix et les expressions utilisées.

« Les personnes qui, en bande, rigolent fort, se bousculent, s'insultent en rigolant, sont les personnes qui auront les réflexions à déconstruire le plus. Là-dedans on retrouve les garçons qui prennent de la place, qui font les coqs, mais aussi les filles qui suivent ses garçons là. Donc, on essaye aussi bien de donner la parole à ces personnes, qui de toute manière la prennent spontanément pour dire les choses. » (Laurence, bénévole)

L'étude des mises en œuvre locales par les séances d'éducation à la sexualité réalisées par l'association messine Couleurs Gaies, a d'ailleurs montré que la présence d'intervenants extérieurs accroît la parole et l'attention des groupes scolaires par rapport aux informations dispensées en séance d'éducation à la sexualité... ce qui m'a conduit à interroger non seulement l'organisation des séances, les raisons de cette conduite, la relation qui lie les parties.

Cette étude me permet de poser l'hypothèse qu'une interdépendance se crée entre les interventions des partenaires internes et externes à l'établissement scolaire. Pour aller plus loin, on peut même supposer qu'une meilleure combinaison des interventions produit une prévention d'une efficacité supérieure. Ceci puisqu'en effet, d'après l'observation des programmes scolaires, il se dessine déjà une dépendance réciproque entre les enseignements

⁴² Pour corrélérer ses remarques, il pourrait être intéressant de se renseigner auprès des professeurs sur la participation de l'élève en question, afin de savoir s'il s'agit d'une participation exceptionnelle liée à l'intervention, ou s'il s'agit d'une participation ordinaire.

« fondamentaux » tels que la SVT, des enseignements « secondaires » à travers l'EMC, à quoi se mêle un enseignement « social » qui est produit par les interactions entre les individus, aussi bien dans leur socialisation primaire, que secondaire.

Ainsi, il m'a semblé évident que d'une étude des contenus découlait inévitablement une étude de la mise en œuvre locale de cette éducation sexuelle affective. De la même façon, il m'a semblé indispensable, pour cette étude, de présenter une recherche portant sur les différentes actions mises en place dans l'établissement rencontré, afin d'observer la façon dont les actions des différent·e·s acteurs et actrices s'articulent, se complètent ou bien se concurrencent, ou même se contredisent, en passant par une étude des contenus et des points de vue des élèves. Ainsi, la complémentarité des actions y serait pleinement questionnée.

La gestion de crise

Ma tutrice de stage, aussi Conseillère Principale d'Éducation pour le lycée polyvalent, et l'infirmière scolaire ont sollicité mon expertise en matière de projet de sensibilisation au harcèlement sexiste, au sein de l'établissement, suite à la répétition de « crise » de harcèlement sexiste, liée aux réseaux sociaux et aux relations qu'entretiennent les élèves entre eux, via ces derniers.

Compte-rendu de réunion

Le lundi 4 mars 2019, la Conseillère Principale d'Éducation pour le lycée polyvalent et l'infirmière scolaire m'ont présenté leur volonté de mettre en place un projet de sensibilisation aux violences sexuelles en milieu scolaire.

Ce projet répond à un problème survenu les précédentes semaines. Une élève de Seconde (15 ans), a partagé des vidéos d'elle-même à caractères pornographiques, à un élève d'un autre établissement scolaire de la région, que celui-ci a enregistré et diffusé sur Internet.

Il s'avère que des événements similaires se produisent régulièrement auprès d'autres filles de l'établissement, avec l'utilisation croissante de l'application de partage de photos et de vidéos, Snapchat, et de l'impunité face aux diffusions de ces contenus sans le consentement du/de la propriétaire des photos et/ou vidéos.

Ma présence pour ce projet vise à réfléchir aux différents acteurs et moyens de prévention et de lutte contre des phénomènes tels que le cyber-harcèlement, le harcèlement, le *slutshaming**, le sexisme, etc...

* le *slutshaming* est le fait de moquer et/ou de stigmatiser une femme par rapport à l'expression de sa sexualité.

L'événement décrit plus tôt n'est pas un cas isolé, puisque des crises similaires touchent régulièrement les jeunes filles de l'établissement. Malgré la régularité des faits et leur gravité (harcèlement sexiste, violence, diffusion de pédo-pornographie...), jusqu'alors aucun projet de sensibilisation et de lutte contre ces phénomènes dangereux et illégaux, ou tout autre procédure n'ont été mise en place.

Toutefois, lorsqu'un de ces événements survient, la CPE rencontre les élèves concerné·e·s, sermonne les coupables présumés, applique des sanctions (si ces phénomènes se sont produits au sein de l'établissement). Bien que ponctuel et individualisé, un accompagnement des élèves victimes de ses phénomènes est tout de même proposé, de la part des CPE, de l'infirmière scolaire, la psychologue de l'établissement.

2. LES ENSEIGNEMENTS

Les professionnel·les de l'éducation

Tout d'abord, pour les enseignements où l'éducation affective et sexuelle est au programme, à savoir l'EMC en Seconde « Le respect d'autrui : le respect des différences, les préjugés et les stéréotypes, l'intégrité de la personne », les SVT en Première « Féminin/Masculin » et les SES en Seconde « Individus et cultures », les enseignant·es s'en tiennent aux enseignements qu'ils·elles doivent dispenser, tout en choisissant la façon dont ils·elles veulent le faire. Deux observations ont d'ailleurs été réalisées lors de séances de SES, durant un enseignement sur la socialisation des individus.

Or, pour les enseignements qui ne sont pas directement concernés, le fait de s'exprimer sur les volets sociaux, juridiques et psycho-émotionnels repose sur « *le bon vouloir* » de l'enseignant·e. Par exemple pour l'enseignement de langue vivante, où l'enseignante rencontrée a choisi ; sur toutes les oeuvres au programme d'anglais, de faire étudier à ses élèves de Terminale S, l'extrait « *Letters to Mama* », d'Armistead Maupin, où le protagoniste fait son *coming out*, en 1998 dans la ville américaine de San Francisco. Elle y traite ainsi l'orientation sexuelle, l'estime de soi, la relation aux autres, etc..., correspondant au volet psycho-émotionnel. Auprès de ses Terminales STMG, cette même enseignante traite des « *Types of Family Structures* » actuelles, où sont représentées des familles recomposées,

monoparentales, homoparentales etc... Ainsi que les droits des femmes. Ceci tout en inscrivant ses enseignements dans l'apprentissage linguistique, grammatical, lexical de la langue anglaise.

La littérature s'avère être un support de développement de l'esprit d'analyse, puisque l'enseignant de Lettres française rencontré, s'attache aussi à présenter des auteurs et autrices, concerné·e·s par les thématiques LGBT* et/ou féministes, tout en respectant le programme établi.

Il en est de même avec l'enseignement de philosophie, où le professeur organise des DVDP (Discussion à Visée Démocratique et Philosophique) sur la thématique de « la tolérance », auprès de toutes ses classes de Terminales, où l'échange est construit autour de la problématique « Doit-on tout tolérer ? », où d'eux-mêmes les élèves s'expriment sur l'homosexualité et l'homophobie au sein de la société.

Mais encore, d'autres enseignantes se sont engagées dans des dispositifs de visibilité des femmes dans la sphère scientifique, avec le dispositif Capital Filles.

Ainsi donc, les réflexions développées dans l'enseignement d'un·e professeur·e dépend des personnalités, des disciplines, sans qu'il y ait de démarche unifiée au sein même d'une matière, d'un établissement ou d'un cursus, puisqu'en effet il s'est avéré qu'en fonction des cursus, les thématiques ne sont pas approfondies de la même manière, si ce n'est même pas traitées du tout. Les enseignant·es m'ont ainsi fait part que les classes préparant aux baccalauréats technologiques, où l'on retrouve une majorité d'élèves issus de cultures dites « méditerranéennes »⁴³ n'ont pas accès au même contenu, que les élèves de classes préparant aux baccalauréats généraux, notamment avec le fait que le texte traitant du *coming-out* (*Letters to Mama*, d'Armistead Maupin) ne puissent être traités dans une classe de Terminales STMG, qualifiée par les enseignants « trop compliquée » :

« J'avoue cette année j'ai une classe de terminale... technologiques, et ça ne viendrait pas à l'esprit un quart de seconde de faire ce texte avec eux. Parce qu'ils sont très gamins, c'est... ouais, j'ai 4-5 garçons là-dedans, la moindre occasion pour eux de dévier du cours, de sortir tout et n'importe quoi, ils sauteraient dessus. Donc je pense qu'aborder ce texte avec eux ça se passerait pas bien du tout ». (Élisabeth W., Langue Vivante)

⁴³ Expression employée par les enseignant·es

Compte tenu des enseignant·es rencontré·es et des enseignements qu'ils·elles proposent, on remarque les enseignements des lettres, des langues et des sciences sociales, sont les supports les plus aptes pour les discussions touchant aux thématiques « sociétales », comme le droit de vote des femmes, le mariage pour toutes et tous, les structures familiales, etc... La notion en langue vivante « Lieux et formes du pouvoir » (Places and forms of power) pouvant traiter les pouvoirs et conquêtes, comme les luttes pour l'égalité et la liberté, la parité et les droits, correspondent ainsi tout à fait aux ambitions de l'éducation affective et sexuelle, d'éduquer les élèves aux facteurs sociaux-environnementaux, sans toutefois être obligatoire et non-exhaustive, reposant donc uniquement sur les envies du ou de la professeur·e.

Toutefois, une forme de favoritisme s'observe dans les classes où des propos discriminatoires sont moins présents, mais où à contrario les thématiques d'égalités femme/homme, d'orientation sexuelle et d'identité sexuée sont davantage présentées en étude. Tandis que dans les classes où les propos discriminatoires, en termes de genre, d'orientation sexuelle ou d'appartenance religieuse sont plus communs, l'étude de ces mécanismes sont moins présents.

« Ce sont quels élèves qui vous disent que c'est « pas normal que les femmes veuillent être indépendantes » ?

Alors, très honnêtement, ça dépend du milieu culturel dont ils sont issus. Mais ce sont très souvent des garçons, bien sûr. C'est très rigolo, parce que ce sont des garçons issus de cultures méditerranéennes. Alors ça peut être aussi bien des espagnols, des italiens où les garçons trouvent normal que « bah ouais c'est la femme qui fait à manger et tout », je dis que « non, quand même ! », mais ils sont souvent issus d'un bassin méditerranéen, sud, ou même du côté de la Turquie, et j'ai déjà eu par exemple des élèves d'origine turque ou d'origine maghrébine, qui pensent que oui, c'est le rôle de la femme de rester à la maison, et je leur dis « pas forcément, on a le droit à une indépendance » ils me disent « oui mais quand même ». » (Élisabeth W., Langue Vivante)

En ce qui concerne l'enseignement de SES, où deux observations ont été réalisées, la thématique centrale était la socialisation des individus, afin de montrer les normes et valeurs similaires produites par celle-ci, mais aussi d'en montrer le caractère relatif, avec la socialisation différenciée selon les caractéristiques des individus (comme le sexe, le genre et

le milieu social). Entre les deux classes de Seconde rencontrées, les documents étudiés étaient identiques, tout comme les leçons dictées.

D'ailleurs, afin d'évaluer la compréhension de cet enseignement, le professeur m'avait sollicitée pour réaliser un QCM d'évaluation reprenant tous les éléments traités plus tôt en cours et comprenant donc, douze questions (dont trois bonus). Pour huit questions, il était demandé de répondre par « vrai » ou « faux » : 1) La socialisation produit des normes et des valeurs similaires à tous les individus. 2) Les rôles masculins et féminins sont naturels. 4) Seule la famille participe à la socialisation primaire. 5) Les groupes de pairs participent à notre socialisation. 6) La socialisation est différente selon le genre ou le milieu social des individus. 7) Les garçons sont naturellement meilleurs que les filles en mathématiques. 8) À temps de travail égal, dans le secteur privé, les salaires des femmes en France sont inférieurs à ceux des hommes. 10) Le 8 mars est la journée internationale de la femme, d'après vous, existe-t-il une journée internationale de l'homme ?

Pour d'autres, il s'agissait de trouver la définition correcte : 3) Qu'est-ce que le Genre d'un individu ? 3.a) Le genre désigne les différences BIOLOGIQUES entre les femmes et les hommes. 3.b) Le genre désigne les différences non biologiques entre les femmes et les hommes. Le genre est une CONSTRUCTION SOCIALE. 9) Comment se partagent les tâches domestiques au sein du couple ? 9.a) En moyenne, les femmes y consacrent deux fois plus de temps que les hommes. 9.a) En moyenne, les femmes et les hommes y consacrent autant de temps.

Enfin, deux des questions bonus appelaient la réflexion des élèves, après cet enseignement sur la socialisation. Il était demandé d'y répondre « Je suis d'accord » ou bien « Je ne suis pas d'accord ». 11) Selon moi, un petit garçon qui joue à la poupée aura plus de chance d'être homosexuel. 12) Selon moi, une femme maçon est moins apte à faire ce travail, qu'un homme maçon.

L'exercice était facultatif et noté sur 10 points bonus, comptant dans la moyenne générale des élèves volontaires pour l'exercice. Au terme de sa diffusion par l'enseignant, auprès de ses deux classes d'environ 30 élèves chacune, seuls quatre questionnaires remplis me sont parvenus sans que je n'aie d'explication de sa part sur ce maigre résultat. Sur les quatre tests remplis, trois élèves garçons ont répondu qu'ils étaient « d'accord » avec les affirmations 11) et 12), tandis que la seule élève fille a répondu qu'elle n'était pas

« d'accord ». Deux des trois élèves masculins ont aussi répondu que pour eux, « Le genre désigne les différences BIOLOGIQUES entre les femmes et les hommes », et un que « Les rôles masculins et féminins sont naturels ». Les réponses erronées révèlent soit, une inattention de la part des élèves, soit, d'une imprégnation forte des normes de genres dans leur socialisation, niant ainsi son caractère social, au profit des différences biologiques intégrées par les répondants.

Enfin, lors de la brève diffusion du questionnaire à destination des professionnel·les de l'enseignement au sein de l'établissement sondé, celui-ci m'a donné à voir que trois enseignant·es sur cinq n'ont pas connaissance d'actions réalisées au sein de la Cité Scolaire, en matière d'éducation affective et sexuelle.

Des enseignements mal identifiés par les élèves

D'après les dires de 17 des élèves rencontré·es, les enseignements d'EMC, de SES ou encore de langues vivantes ne sont pas considérés comme des enseignements d'éducation affective et sexuelle, malgré le fait que les professeurs rencontrés parlent de thématiques issues des volets psycho-émotionnels, juridiques et sociaux de l'éducation sexuelle, pour certains enseignements du programme scolaire.

Pourtant, la question posée aux élèves était inclusive sur les enseignements reçus : « Te souviens-tu avoir déjà parlé de « sexualité » ou de « relations affectives » en cours ? En SVT, en EMC, etc... ». Seule une élève en a apprécié la subtilité, et a effectivement présenté l'EMC comme un bref enseignement d'éducation sexuelle :

« En EMC, on en a parlé dans un rapide cours sur les 1h d'EMC qu'on a toutes les 4 semaines, [...], alors donc... on en a pas beaucoup parlé, mais c'est toujours la même chose « il faut pas faire d'homophobie », « pas de sexisme » etc. ».

Les 17 autres élèves ont uniquement associé l'enseignement de SVT comme un enseignement d'éducation affective et sexuelle, malgré son caractère très ponctuel. Les élèves n'ont pas remarqué les autres aspects de l'éducation sexuelle, dans les autres enseignements. Pourtant, lorsque M. Jules V., enseignant d'histoire-géographie et EMC, parle de la

thématique « égalité et discrimination », en EMC, il propose une éducation affective et sexuelle à ses élèves :

« Je leur présentais toutes les formes avec des exemples concrets et pour ça j'avais utilisé une BD qui montre en gros que la discrimination se fonde sur des préjugés, des idées préconçues, [...] et ça les choquaient dans la BD qu'une femme voilées se fasse dénigrer, pareil pour les gens gros, pour toutes les thématiques, mais pour deux personnes homosexuelles j'ai eu deux élèves qui m'ont dit « mais monsieur ! quand même ! c'est normal ! ça c'est leur choix ! ils ont choisi d'être homosexuel, alors que la personne grosse l'a pas forcément choisi ! » alors que... Ils mettaient pas sur le même plan l'homophobie, et les autres discriminations. Je me suis dit qu'il fallait donc que je travaille là-dessus. [...] Je les renvoie tout le temps au cadre légal, même si c'est pas forcément la meilleure des parades, mais l'homophobie et les idées homophobes sont interdites et condamnées, donc, quand bien même ça les dérangerait, bah... c'est pas légal de tenir de tels propos. Et bien dommage de les penser. »

Ainsi, bien que les élèves n'en aient pas réellement conscience, l'enseignement évoque le volet « juridique et social » de l'éducation affective et sexuelle, à la fois par le développement de l'esprit d'analyse face aux facteurs socio-environnementaux, comme l'homophobie, les discriminations et le harcèlement, ainsi que par l'apprentissage des lois écrites (code civil et code pénal) faisant référence aux facteurs cités.

Il en de même pour l'enseignante de SES, Mme Christine D., qui, tout en traitant de la socialisation et de l'identité de genre des individus, se rapproche du volet psycho-émotionnel, en approchant les compétences psychosociales, les relations à soi, aux autres, et du volet juridique et social, avec des rôles sexués, les stéréotypes, les normes, les valeurs et à nouveau le développement de l'esprit d'analyse face aux facteurs socio-environnementaux, comme l'homophobie (rejet des personnes non-binaires).

« [J'aborde] les problèmes de genre, notamment là avec les problèmes qui se sont posés sur la non-binarité, les problèmes d'éducation des enfants en tant que fille et garçon. [...] Et là, plus récemment, on a abordé l'idée du troisième sexe, donc l'idée d'individu non généré, c'est un thème qui intéresse pas mal les élèves, puisque qu'il y a plein de débat aux États-Unis, ou sur l'Allemagne qui vient de reconnaître le troisième sexe. Ce qui est intéressant. [...] Les problèmes de non binarité c'est nouveau, parce que ça vient d'émerger, mais sur la socialisation des filles et des garçons, ça fait bien longtemps, c'est sur le nouveau programme depuis 7-8 ans...

- Et comment les élèves réagissent à ces thématiques ?
- Assez bien, parce qu'on passe toujours par une étude des catalogues de jouets, et là clairement... le rose, le bleu, c'est assez clair à voir, ça passe bien. »

Pourtant, bien que les enseignements de SVT et d'EMC soient plébiscités pour cet enseignement, les enseignant·es rencontré·es ont montré que celui-ci était pluridisciplinaire et décloisonné, et que tout en respectant les prérogatives ministérielles imposées par les programmes d'enseignement, il n'est pas impossible de proposer une éducation affective et sexuelle aux élèves, sans que celle-ci soit exclusivement focalisée sur les relations sexuelles et sans que celle-ci soit d'une évidence indéniable aux regards des élèves.

Des enseignements trop centrés sur le biologique

Ainsi, une insatisfaction commune a été exprimée par les élèves, du fait que cette éducation soit essentiellement hygiéniste. Toutefois, l'insatisfaction diffère entre les filles et les garçons, du fait de vécus très différents en matière de rapports sociaux, ce que je m'attacherai à présenter dans la deuxième sous-partie, intitulée « les spécificités de l'adolescence », en montrant de quelle façon le corps biologique et la socialisation différenciée des individus influent sur leur vécu, leurs déconvenues et leurs envies. Le rapport à son corps, à son identité, au corps de l'autre y sera aussi traité.

Tout d'abord, le questionnaire « interne » à destination des élèves, ayant obtenu 290 réponses, montre que 19,66 % de répondant·es n'ont jamais eu un ou plusieurs cours d'éducation à la sexualité (en SVT et/ou en EMC).

Pour les 80,34 % qui en ont eu, l'éducation à la sexualité a été réalisée principalement en 3^{ème} (37,39 %), puis en 4^{ème} (33,41 %), et en Seconde (9,51 %), et majoritairement réalisée par la/le professeur habituel·le ou l'infirmier·e scolaire (71,21 %), à raison d'au moins une ou deux séance(s).

Les élèves qui ont rencontré leur professeur habituel, ainsi que d'autres intervenant·es extérieur·es, sont d'ailleurs à 56,07 % à en être satisfait·es. Ainsi donc, plus le nombre d'interventions et d'intervenant·es rencontré·es est diversifié, meilleure est la satisfaction. D'ailleurs, croiser la satisfaction et les intervenant·es rencontré·es, montre que 52,94 % des

élèves qui ont rencontré l'association Couleurs Gaies, sont satisfait·es de l'éducation affective et sexuelle globale qu'ils et elles ont reçu.

Les sujets abordés sont les contraceptifs, la prévention aux IST, et le corps humain. À 47,18 % les élèves expriment une satisfaction sur les sujets abordés, ce qui corrèle avec les remarques des élèves rencontrés en entretien, qui exprimaient des avis mitigés.

Enfin le questionnaire « externe » à destination d'autres élèves/anciens élèves venus de tous les établissements scolaires français, ayant obtenu 170 réponses, montre que seulement 10,00 % de répondant·es déclarent n'avoir jamais eu un ou plusieurs cours d'éducation à la sexualité (en SVT et/ou en EMC).

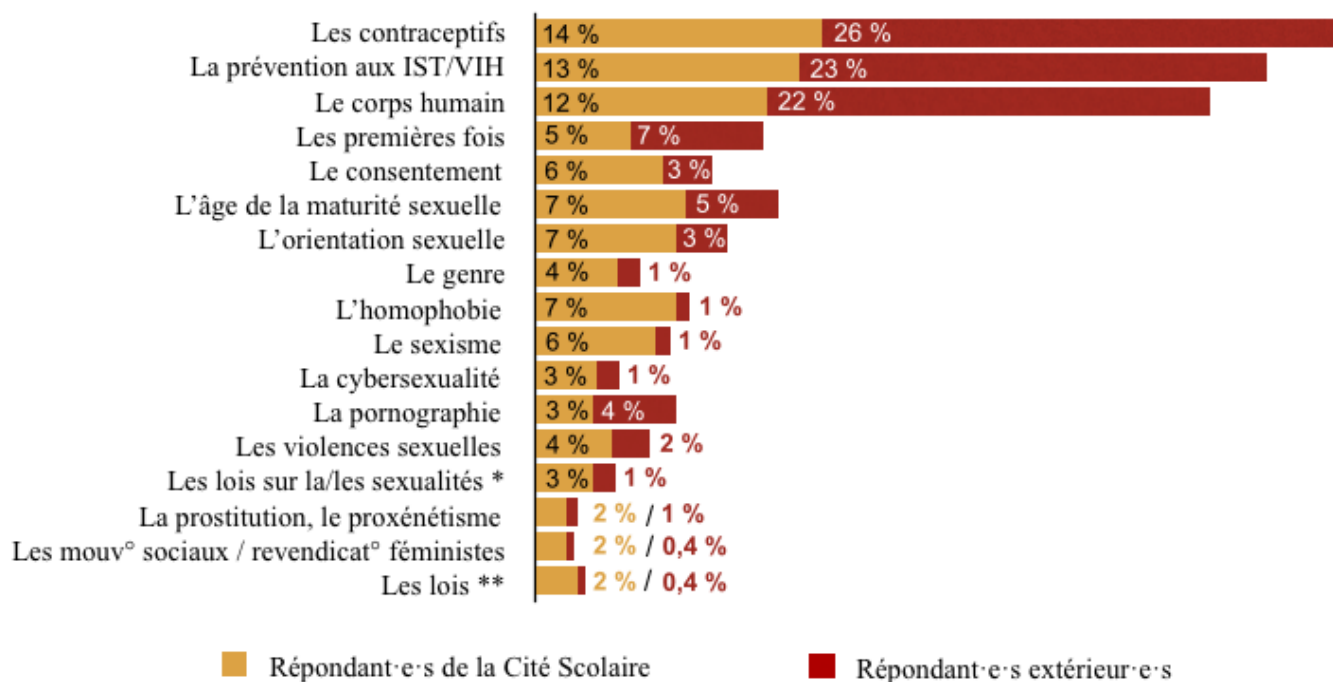
Pour les 90,00 % qui indiquent en avoir eu, l'éducation à la sexualité a été réalisée principalement en 4^{ème} (51,30 %), en 3^{ème} (40,91 %), puis et en Seconde (21,43 %), et majoritairement réalisée par la/le professeur habituel·le ou l'infirmier·e scolaire (82,30 %), à raison d'au moins une ou deux séance(s). Les sujets qui y sont abordés sont les contraceptifs, la prévention aux IST, et le corps humain.

À l'opposé de l'autre questionnaire, les élèves qui ont rencontré leur professeur habituel, ainsi que d'autres intervenant·es extérieur·es, n'en sont pas plus satisfaits. De manière générale, les répondant·es sont 69,67 % à être insatisfait·es des sujets abordés, et 57,38 % à être insatisfait·es des interventions. Et même si le nombre d'interventions et d'intervenant·es rencontré·es est diversifié, l'insatisfaction reste la même. Les répondant·es sont toujours 55,22 % à être insatisfaits.

Compte tenu des sujets abordés, une nette différence s'observe entre le questionnaire « interne », adressé uniquement aux élèves scolarisés au sein de la Cité Scolaire, et le deuxième, « questionnaire externe », faisant l'objet d'une large diffusion au sein de la toute la France, adressé à toute personne étant encore scolarisée ou ayant été scolarisée par le passé, quel que soit l'établissement scolaire fréquenté. Ainsi donc, des deux côtés, bien que les contraceptifs, la prévention aux IST/VIH Sida et le corps humain soient les trois sujets les plus traités en séances d'éducation sexuelle, les élèves de la Cité Scolaire, répondant·es du questionnaire « interne », traitent bien davantage la thématique de l'âge de la maturité sexuelle, de l'orientation sexuelle, de l'homophobie, du sexisme et du consentement. Tandis

qu'à l'extérieur, répondant·es du questionnaire « externe », traitent davantage des premières fois (premier baiser, premier copain/copine, première relation intime) et de la pornographie, comme l'atteste la représentation graphique ci-dessous.

Répartition des sujets abordés



(* pédocriminalité, dépénalisation de l'homosexualité, Mariage pour toutes et tous)

(** déportation, loi Veil, PMA/GPA...)

Cette différence s'explique par le fait que le premier questionnaire dit « interne », ait été diffusé au sein de la Cité Scolaire, établissement ayant reçu l'association Couleurs Gaies, spécialisée dans les interventions de lutte contre le sexisme et l'homophobie. Les résultats montrent que parmi les 30,90 % d'élèves qui ont rencontré l'association Couleurs Gaies, 100 % d'entre elles·eux ont répondu avoir parlé de la thématique de l'homophobie et 65,28 % de la thématique du sexisme.

De plus, parmi les 30,24 % des répondant·es qui ne se souviennent plus quelle association ils·elles ont rencontré, 37,84 % d'entre elles·eux ont répondu avoir parlé de la thématique de l'homophobie et 28,38 % de la thématique du sexisme. Par conséquent, il n'est

pas impossible que les élèves qui ne se souviennent plus du nom de l'association rencontrée, aient finalement rencontré l'association Couleurs Gaies.

Tandis que parmi les 33,06 % de répondant·es n'ayant pas rencontré d'association, seul·es 16,67 % ont répondu avoir parlé de la thématique du sexisme, et 15,48 % de la thématique de l'homophobie.

Le fait que les répondant·es au questionnaire « externe » n'aient traité pratiquement que les thématiques liées aux contraceptifs, à la prévention aux IST/VIH Sida et à l'apprentissage du corps humain, corrèle avec le fait qu'ils·elles soient à 55,19 % à être insatisfait·es de l'éducation sexuelle et affective reçue au cours de leur scolarité.

De plus, 52,35 % des répondant·es se situent dans la tranche d'âge 20-24 ans, et 20,00 % dans la tranche 25-29 ans, et seulement 11,76 % dans la tranche 15-19 ans. Le croisement de l'âge et la satisfaction, montre que plus les personnes ont de recul sur leur éducation à la sexualité, plus ils en sont critiques. Ainsi donc, parmi les 15-19 ans, ils sont 86,67 % à être insatisfait·es et seulement 13,33 % à être satisfait·es, tout comme les 20-24 ans, qui sont 65,15 % à être insatisfait·es et 34,84 % à être satisfait·es. Et enfin, de même pour les 25-29, qui sont 81,82 % à être insatisfait·es et seulement 18,18 % à être satisfait·es.

Des arguments pouvant expliquer cette différence et cette insatisfaction, seront traités dans la partie suivante, consacrée aux « spécificités de l'adolescence » où je développerai plus en profondeur les attentes et les déconvenues des élèves.

En conclusion, les matériaux recueillis et mon expérience au sein de l'établissement scolaire choisi m'ont donné les moyens de percevoir les rapports qu'ont les adolescent·es par rapport aux dispositifs déployés dans l'établissement et l'impact que ces derniers ont sur leurs rapports amicaux, affectifs et sexuels.

L'éducation à la sexualité est présentée comme inadaptée aux besoins exprimés par les concerné·e·s, du fait d'un volet biologique sur-développé par rapport au volet psycho-émotionnel, social et juridique, se concluant par une insatisfaction générale d'un·e répondant·e sur deux, par rapport aux sujets abordés en éducation sexuelle.

Toutefois, l'intervention en elle-même (intervenant·e, horaire, durée, etc.) est relativement satisfaisante, puisque 58,09 % de répondant·es en sont satisfait·es. Les données montrent que le fond est convenable et la forme décevante.

Les différentes remarques fournissent donc un certain nombre de renseignements sur la manière dont cette éducation est réalisée et reçue. D'un côté, se manifeste une méconnaissance des besoins des élèves, mais d'un autre côté, s'observent aussi des exigences ministérielles difficiles à associer avec les envies des adolescent·es. Les séances de SVT qui portent sur l'apprentissage du corps humain (et de ses fonctions reproductives) doivent être réalisées auprès des collégien·nes, durant l'année de 4^{ème}, par l'enseignant·e soumis·e aux exigences des programmes scolaires... D'ailleurs, il est important de mentionner que, pour les répondant·es qui, au cours de leur scolarité, n'ont eu qu'une seule séance d'éducation sexuelle et uniquement réalisée par le/la professeur·e de SVT, 59,78 % des répondant·es sont insatisfait·es des sujets qui y ont été abordés (contre 40,22 % qui en sont de satisfait·es). Les raisons de cette insatisfaction seront argumentées dans la partie concernant « les spécificités de l'adolescence », afin de montrer la façon avec laquelle l'âge et les expériences des élèves influent sur la satisfaction.

S'ajoute aussi à cela une réalisation disparate de l'éducation affective et sexuelle entre les établissements, les enseignements et les générations. Au total, 16,09 % des répondant·es n'ont jamais reçu d'éducation affective et sexuelle au sein de leur établissement scolaire en EMC et/ou en SVT. Parmi les répondant·es au questionnaire « externe », un répondant sur dix n'a pas reçu d'éducation sexuelle en milieu scolaire. Cette proportion augmente parmi les répondant·es du questionnaire « interne », puisqu'un répondant sur cinq n'a pas non plus reçu d'éducation sexuelle. Toutefois, du fait qu'ils soient en moyenne âgés de 17 ans et qu'ils soient encore scolarisés, ils sont sensiblement encore en âge d'assister à des séances d'éducation à la sexualité.

De manière générale, la sexualité est plus souvent appréhendée du point de vue de grossesses et de la protection des IST/VIH Sida, que d'un point de vue relationnel et affectif entre les personnes. La présente étude s'intéresse aux relations des jeunes, qu'elles soient affectives et sexuelles, sans s'intéresser exclusivement à son volet médico-biologique, autour d'un questionnement accès sur la façon dont les relations entre les jeunes se construisent dans

ce contexte d'éducation affective et sexuelle essentiellement hétéronormée, cisgenrée et centrée sur la sexualité physique. Tout en interrogeant principalement la parole des enseignant-es et bien entendu, des élèves, afin d'esquisser aussi une compréhension de l'insatisfaction liée à cette éducation.

II. LES SPÉCIFICITÉS DE L'ADOLESCENCE

1. UN CORPS BIOLOGIQUE

L'identité adolescente oscille entre des caractéristiques biologiques, dont émanent des caractéristiques identitaires, qui influe autant sur le rapport à soi, qu'à l'autre. Le modèle physiologique de l'adolescence montre que la puberté chez les filles survient lorsqu'elles ont entre 11 et 13 ans (avec une imprégnation œstrogénique et androgénique), avec l'apparition des premières règles entre 12 et 13 ans. Tandis que la puberté chez les garçons, survient entre leur 13 et 15 ans (avec une imprégnation androgénique). L'adolescence est ainsi perçue comme un âge « critique », qui allie des évolutions physiques, avec des modifications hormonales et du cerveau, ainsi qu'une construction de son identité personnelle, amenant ainsi une sexualisation du corps et de la pensée. Or, les menstruations des jeunes filles impliquent une prise de maturité, d'autonomie et de sens des responsabilités précoces par rapport à leurs homologues masculins, du fait de ce corps sexualisant et maternisant les exposant au danger (d'une grossesse adolescente non désirée). Le corps biologique, avec des modifications corporelles (extérieures) et neurologiques (intérieures), implique un rapport à l'éducation à la sexualité fortement différencié, qui est aussi dû au fait que la puberté soit « traversée par des dynamiques qui cristallisent et interrogent les définitions de ce qu'est un corps de femme ou un corps d'homme et, finalement, les normes corporelles genrées⁴⁴ ».

Expression d'un souhait d'une éducation en non-mixité

En terme de l'organisation pratique des séances d'éducation à la sexualité, un fort besoin d'une éducation en non-mixité s'exprime, surtout de la part des jeunes filles, qui semblent avoir la volonté de se retrouver « entre elles ». Ce phénomène se retrouve beaucoup

⁴⁴ Piccand, L. (2016). Puberté. Dans : Juliette Rennes éd., Encyclopédie critique du genre: Corps, sexualité, rapports sociaux (pp. 521-528). Paris : La Découverte. p. 522

dans les sphères du racisme et des LGBTphobies, et s'explique pour les jeunes adolescentes rencontrées par une puberté vécue différemment, que pour leurs homologues masculins, comme je l'ai introduit. D'ailleurs, mon enquête quantitative montre aussi que le fait de croiser la satisfaction liée aux interventions, et le genre du/de la répondant·e donne à avoir une satisfaction relativement partagée du côté des femmes. Elles ne sont que 51,60 % à en être satisfaites, et 48,30 % à en être insatisfaite. Tandis que pour les hommes, la satisfaction est de 64,94 % et l'insatisfaction de 35,06 %. L'écart de 3 % pour les femmes est expliqué de la façon suivante par les concernées :

« Je pense qu'à cet âge, il aurait mieux fallu qu'on soit qu'entre filles. [...] moi j'ai eu mes règles en 6ème, et pour l'intervention en 4ème, c'était bien de le faire à cet âge-là. Au niveau des filles surtout. Mais les garçons ils étaient immatures, pour eux c'est insuffisant. Alors que pour les filles c'est bien. » (Elena, 17 ans)

« Je pense que ça aurait pu être intéressant si déjà on avait séparé les filles des garçons. Parce que ça c'est vraiment quelque chose que je remarque, les filles et moi-même avions du mal à être devant toute la classe et à demander « alors, comment on se protège si... ceci, cela ? » je trouve que non c'est pas possible. Déjà entre filles c'est gênant, alors avec des garçons ! Je pense que ça peut être vraiment intéressant d'être qu'entre-filles. (...) Parce que les garçons font des petites blagues, ou peut-être aussi qu'ils ont des problèmes, je sais pas trop. Je pense que nous les femmes, on est plus touchées par l'intimité, donc ç'aurait été plus intéressant, instructif d'être qu'entre filles. » (Louise, 17 ans)

« Je me souviens qu'ils avaient séparé les filles des garçons et avaient demandé « pour vous c'est quoi la sexualité ? » les filles avaient répondu « la tendresse » et les garçons avaient répondu « les capotes » c'était mieux de pas voir ça, qu'on soit pas ensemble ! » (Remarque faite par une élève lors de l'activité « nuage de mots »)

« En groupe non-mixte, qu'entre filles ce serait moins gênant, parce que les garçons entre eux auraient leur propre réaction, leur propre moment et entre garçons ils savent ce que c'est, et entre fille, parce qu'entre fille elles réagissent plus librement, elles peuvent d'avantage se concentrer sur ce qui est dit, et on aurait une réaction qui serait propre à nous, et pas une réaction « contrôlée » ou « masquée » comme lorsqu'on est avec un groupe mixte. » (Ohayis, 17 ans)

Enfin, les élèves filles rencontrées en entretien m'ont toutes partagé leur souhait d'avoir des discussions en groupe non-mixte, sur leur vécu, leurs doutes, les

questionnements, en matière de relation affective et/ou sexuelle, avec un·e professionnel·le de santé sexuelle, ou autre. Toutefois, et en l'attente d'être satisfaite par l'éducation à la sexualité qu'offre l'institution scolaire, les jeunes filles rencontrées dissipent leurs doutes, répondent à leurs questionnements, et partagent leurs expériences auprès de leurs amies, ce qui n'est pas sans rappeler les réflexions de Dominique Pasquier, sur la façon dont s'organisent les sociabilités des adolescent·es. « *On peut repérer des variations importantes dans les pratiques amicales selon les sexes. Au risque d'être un peu schématique, les amitiés féminines reposent plutôt sur des dyades ou des très petits groupes et fonctionne sur le mode du dévoilement de l'intimité. [...] Les amitiés masculines, elles, se forment sur la base de groupe et sur le principe d'activité partagée*⁴⁵ », ce que m'ont confirmé les filles et garçons rencontré·es en entretien, mais pas mon enquête quantitative.

« Oh oui, c'est un sujet qu'entre filles avec lesquelles on parle beaucoup ! Il y a plein de filles qui ne parlent que de garçons. Mais ça s'arrête pas à là. Moi, quand j'ai fait ma première fois, je me suis vite tournée vers ma copine pour lui dire « c'est pas comme on pensait ! », parce que je pense que c'est important que ceux qui l'ont vécu, de le raconter aux autres, aux amies. Aussi pour le côté rassurant. » (Louise, 17 ans)

« - La majorité du temps si on veut en parler, on en parle entre copines. [...] En soi on a toutes des connaissances propres et du coup quand on les rassemble ensemble on se dit « ah oui ça je savais pas », on en apprend un peu ensemble.

- Mais qu'entre amies vraiment proches. » (Elena et Jade, 17 ans)

« Avec les amis c'est pas un truc dont je parlerai vraiment, mais juste vaguement, mais je parlerais pas de ma vie sexuelle, voilà... » (Mike, 17 ans)

À contrario, l'enquête quantitative présente que les filles ont deux (23,74 %), trois amies (18,69 %) ou seulement une amie (17,17 %), et ont soit aucun ami garçon (42,50 %), soit un seul (24,00 %). Les garçons ont aussi, soit deux amis (28,41 %), soit plus de six (19,32 %), et sont amis soit avec aucune fille (38,64 %), soit avec une seule (23,86 %). De plus, si les répondant·es avaient des doutes et/ou qu'ils/elles rencontrerez des difficultés avec leur petit·e-ami·e dans leur intimité, ils/elles en parleraient à leur·s meilleur·e·s ami·e·s (39,38 % pour les filles, 32,54 % pour les garçons). Puis, les garçons en parleraient autant à

⁴⁵ Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Édition Mutation. p. 110-111

leur(s) parent(s), qu'à leur(s) frère(s) et/ou soeur(s) (11,90 %), tandis que les filles en parleraient ensuite à leur(s) parent(s) (13,01 %), puis à leur(s) frère(s) et/ou soeur(s) (9,25 %).

Toutefois, le besoin d'une éducation en non-mixité est uniquement féminin, et celui-ci s'explique par le comportement des garçons lors de l'intervention. D'ailleurs, une étude de corrélation des entretiens réalisés, a montré que toutes les filles qui ont exprimé cela, ont toutes été victimes au cours de leur adolescence (ou de leur enfance) de harcèlement ou d'agressions sexuelles, aussi bien au sein des établissements scolaires fréquentés, que dans la rue. De plus, ce sont des jeunes filles qui, dans 8 cas sur 10 n'ont pas d'échange avec leurs parents ou autre membre de leur famille à propos des relations sexuelles, et qui préfèrent/choisissent d'en parler avec leurs amies. Les agents de socialisation de la sexualité sont essentiellement l'école (avec les ami·e·s, les pairs, les enseignant·es), puis les médias, et les rapports extérieurs. Or, seules les amies se présentent comme une source rassurante, tandis que les « autres » sont des sources décevantes, si ce n'est traumatisantes.

« Heureusement que j'ai mes copines pour en parler, parce que sinon, j'aimerais pas garder ça pour moi, c'est oppressant toutes les remarques, les regards, les messes-basses, au moins avec mes meilleures amies, je peux parler de ce que je ressens, de mes expériences, en plus on se rend compte qu'on a souvent eu les mêmes expériences, mais différemment. Alors qu'en parler à nos parents... ils seraient attristés, et puis quoi ? Alors qu'entre amies, on le vit, tout de suite, sur le moment c'est ce qu'il y a de plus important. » (Elena, 17 ans)

Suite à la sexualisation imposée par leur corps et au danger auquel elles sont exposées, les jeunes filles usent d'une stratégie de travestissement de leur corps, par le rejet des *atouts* dit « féminin » dans notre société (maquillage, jupe, couleur rose, talon, etc...), en optant par des vêtements neutres, comme des jeans droits, des tee-shirts et *sweats* larges, afin de rejeter leur corps féminisant, par l'apparition précoce de poitrine, des hanches, des fesses, sexualisant ainsi corps, mais pas leur esprit, encore éloigné de tout rapport sexuel et émotionnel avec quiconque. Laura Pincand partage cette remarque en précisant que « *dans une logique hétérocentrée, la « raison d'être » du développement mammaire ou de l'élargissement du bassin chez les jeunes femmes est de les préparer à l'enfantement et*

*l'allaitement, mais également d'attirer l'attention des mâles*⁴⁶ ». D'ailleurs, Aurélia Mardon s'est intéressée à la socialisation corporelle des adolescentes durant les premières menstruations et explique que quel qu'en soit l'apprentissage reçu par la jeune fille : « *même si le discours sur l'hygiène tient une place essentielle dans cet apprentissage, les filles apprennent que les règles constituent un signe de féminité et de maturité et l'événement est accueilli comme tel*⁴⁷. », notamment par le fait que les « *règles jouent un rôle crucial dans la définition de la féminité, [et que] c'est également le cas des autres transformations pubertaires tel que le développement de la poitrine et des hanches*⁴⁸ » ce sur quoi les adolescentes rencontrées ont particulièrement insisté. « *Si les premières règles doivent être considérées comme un moment de transition identitaire, c'est non seulement parce qu'elles participent, pour les jeunes filles, à la définition de leur identité de femmes et les poussent à se sentir plus matures, mais aussi parce que comme tout passage d'un statut à un autre, elles impliquent pour elles des changements d'actions et d'attitudes*⁴⁹. », ce qui s'est avéré être véridique pour les adolescentes, qui se sont vues dissimuler leurs corps, à la suite du regard sexualisant posé sur leurs corps par d'autres individus. Ainsi, quelle que soit la façon dont les règles et particulièrement, la puberté sont vécues, les transformations pubertaires se répercutent sur la façon dont les adolescentes adoptent ou rejettent les codes culturels et vestimentaires de leur classe d'âge, liée à l'entrée dans l'adolescence par les menstruations.

Mêmes si l'école se veut être une source d'information sur les transformations biologiques, elle n'en est toutefois pas réellement une pour les personnes concernées, puisque les séances réservées aux corps, sont dispensées en 3^{ème} ou 4^{ème}, à un moment de l'adolescence où la majorité des filles a déjà eu ses premières règles.

« Bah... Je pense qu'en 4^{ème}, c'est plus un cours de... enfin, à cet âge il y a déjà beaucoup de filles qui ont leurs règles, elles en savent beaucoup, elles en parlent entre elles, donc... on sait déjà. Les garçons soit ils étaient là « ah c'est vraiment dégueu »,

⁴⁶ Piccand, L. (2016). Puberté. In : Rennes, J. *Encyclopédie critique du genre : Corps, sexualité, rapports sociaux* (pp. 521-528). Paris : La Découverte. p. 523

⁴⁷ Mardon, A. (2009). Les premières règles des jeunes filles : puberté et entrée dans l'adolescence. *Sociétés contemporaines*, 75(3), p. 117

⁴⁸ op. cit. p. 122

⁴⁹ op. cit. p. 123

soit ils s'en fichaient. Mais ce cours devrait être adapté aux élèves encore plus jeunes, en 5^{ème} ou 6^{ème}. » (Louise, 17 ans)

« Et moi en primaire j'ai pas eu d'intervention, mais je pense que ça pourrait être bien pour certaines filles, et moi j'ai eu mes règles en 6^{ème}, et pour l'intervention en 4^{ème}, c'était bien de le faire à cet âge là, mais c'était trop tard ! » (Elena, 17 ans)

« J'ai eu mes règles la même année que j'ai eu l'intervention, donc en CM1, donc moi c'était vraiment nécessaire que je l'ai. Et quand je l'ai eu ça m'a quand même détendue sur le sujet. Je me suis dit « *bon, je ne suis pas bizarre, ça m'arrive maintenant tant pis* », mais ça m'a rassurée de l'avoir aussi tôt. Des personnes me disent que c'est tôt au CM1, mais non, parce que certaines filles ont la puberté très tôt, et s'il n'y a pas d'intervention comme ça, bah on sait pas trop ce qui nous arrive. « *Je saigne ! Je suis malade !* » puis on a honte, on se dit « *Faut pas que je le dise* », donc ça permet de dédramatiser. » (Jade, 17 ans)

Expression d'une culture masculine de l'immaturité

La culture masculine de l'immaturité (Martin Dekeyser, 2018), fait sens suite au fait que les adolescentes rencontrées m'ont dépeint les garçons comme étant « immatures », « inintéressés », « moqueurs » durant l'éducation affective et sexuelle centrée sur l'étude de la biologie humaine. Bien que chez les garçons les transformations corporelles soient plus tardives, sont-elles réellement explicatives de leur supposé désintérêt vis-à-vis de ce sujet ?

« Comme l'a dit Karim, j'étais immature, on était moins mature que maintenant, et on nous parlait de ça, on croyait que c'était un truc inintéressant. [...] c'est trop tôt, on est trop jeune pour en parler, au lycée c'est mieux pour en parler. » (Mike, 17 ans)

« Je pense que je me sentais immature par rapport à ça. L'immaturité fait que je ne me sentais pas concerné on va dire. Enfin, ça faisait pas vraiment partie de ma vie quoi, mais ça m'intéressait quand même [...]. Les jeunes au collège en parlent beaucoup, mais de manière assez vile. Je me souviens que pendant l'intervention des gens avaient rigolé [...]. Au collège, on avait aussi eu un cours de SVT sur les organes génitaux, par ma professeure de SVT. À l'époque, ça me faisait rire « *haha kiki kekette* », à l'époque quoi... » (Tanguy, 18 ans)

« Parce que c'était une infirmière du collège qui était venue, et je pense qu'à cet âge-là les garçons ils sont pas assez matures, et du coup il y avait beaucoup de remarques. Si une

filles écoutait c'était « ah t'écoute donc t'es intéressée ! », des remarques vraiment déplacées dont on écoutait pas trop. Eux, ils se moquaient beaucoup, du coup on espérait que ça passe vite. [...] Il aurait fallu faire une intervention séparée. C'était intenable avec les garçons. » (Jade, 17 ans)

« Je pense qu'au collège c'était trop tôt pour en parler, moi personnellement ça m'intéressait pas, je pense que j'étais pas assez mature, mais au lycée... bizarrement ça m'intéressait pas au collège, mais quand on l'a fait au lycée, je me disais « *mais c'est la même chose, on l'a déjà fait* ». Donc... ouais je pense que c'est bien de prévenir. Et on peut dire que j'ai appris des choses. » (Karim, 18 ans)

« L'immatunité » des garçons à laquelle font référence les filles et les concernés, pourrait de prime abord s'expliquer, soit par des difficultés de se transposer dans l'univers biologique et pubertaire des jeunes filles, soit par une impossibilité de s'impliquer dans la sexualité reproductive, qui ne reflète pas un caractère d'urgence et qui de toute façon ne les concerne pas directement, du fait qu'ils ne soient pas concernés par les grossesses adolescentes et non-désirées.

« En TP, je fais toujours travailler les garçons sur l'anatomie des filles et inversement. Puisqu'ils n'aiment pas parler d'un autre corps que le leur, ils sont égoïstes et centrés sur eux-mêmes, alors j'aime bien leur faire ça. Et ça se passe toujours bien. » (Madeleine B., SVT en lycée)

Mais encore, le comportement d'indifférence des garçons face à « l'éducation » sexuelle, s'expliquerait par une socialisation viriliste, lié à l'individualisation et à l'impératif de détachement qu'elle lui confère. Martin Dekeyser explique que les hommes sont « davantage soumis à la culture de leurs pairs », et que dans cet « impératif de reconnaissance virile⁵⁰ », le comportement des garçons peut refléter un rapport de force, passant par « *la maîtrise d'un langage de rue, oral, argotique, obscène [...], et de son expression publique – parler haut et fort, rapidement, de façon percutante* » afin d'asseoir son ascendance sur autrui, tout en le manipulant et le tournant en ridicule, comme cela peut être le cas en « brimant » l'élève intéressé par ce qui transmis lors de cette éducation.

« La première approche qu'ils ont, c'est de rigoler. Les garçons rigolent et disent « on le sait déjà, c'est pas la peine ». Les filles elles, se terrent. Ça se traduit comme ça. Puis une fois qu'on a posé 2-3 questions de physiologie, de fonctionnement, même de vocabulaire

⁵⁰ Dekeyser, M. (2018). La nouvelle culture masculine de l'immatunité. *Le Débat*, 200(3), p. 151

adéquate, ils ne savent plus, ils ne savent pas. C'est un apport qui se fait comme ça. Mais après c'est assez respectueux. Je suis assez tolérant vis-à-vis de leur question, du moment [...] qu'il n'y ait pas de gros-mots, parce qu'il y a vite des dérives importantes avec les garçons, qui rigolent, qui se bousculent, qui se moquent. » (Louis P., SVT en collègue)

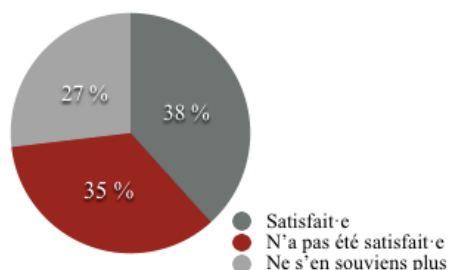
Ce que montrent les perceptions qu'ont les filles et garçons de ce qui est dispensé en enseignement « biologique », c'est aussi l'importance de les délivrer à tous les cycles scolaires, afin de former efficacement les élèves tout en comblant les disparités d'expérience entre eux, qu'elles soient dans leur rapport au corps, à la puberté, et à autrui... mais aussi, que les champs psycho-émotionnels et citoyen font défaut dans l'éducation affective et sexuelle des adolescent·es rencontré·es.

2. UN CORPS SOCIAL

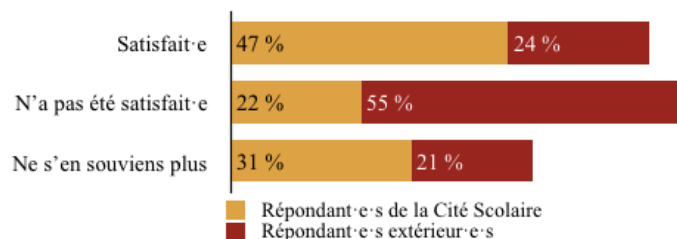
Expression d'une satisfaction partagée

Les filles comme les garçons déclarent trouver que l'éducation affective et sexuelle reçue insuffisante, soit du fait d'une ambiance déplaisante, soit d'une insuffisance de contenu. Les résultats des enquêtes montrent une satisfaction par rapport aux sujets abordés de 38,31 %, et une insatisfaction de 34,83 %. Or, sein de la Cité Scolaire la satisfaction est de 47,18 %, tandis qu'en-dehors, elle n'est que de 24,03 %, et l'insatisfaction n'est que de 22 % au sein de l'établissement, et de 55 % en dehors.

Répartition de la satisfaction des sujets abordés
total des deux questionnaires

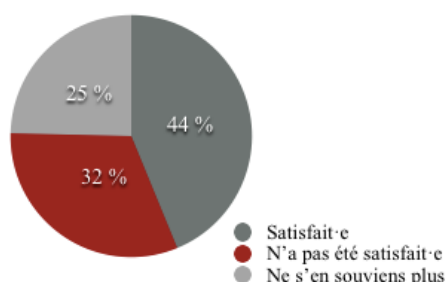


Répartition de la satisfaction des sujets abordés

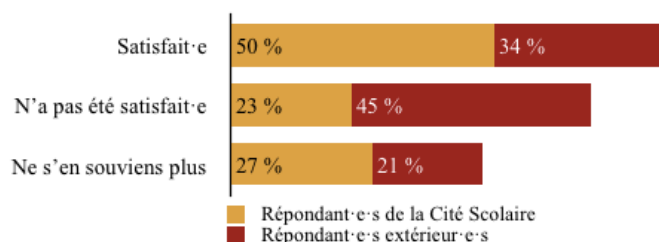


La satisfaction par rapport à l'intervention (intervenant·e, horaire, durée) est de 43,78 %, et l'insatisfaction de 31,59 %. Au sein de la Cité Scolaire la satisfaction est de 50,00 %, tandis qu'en-dehors, elle est de 33,77 %.

Répartition de la satisfaction de l'intervention
total des deux questionnaires



Répartition de la satisfaction de l'intervention



Le croisement du genre du/de la répondant·e et de sa satisfaction quant aux sujets abordés, montre curieusement que les filles sont autant satisfaites par les sujets abordés que leurs homologues masculins. Elles sont 51,60 % satisfaites et 48,30 % insatisfaites. Les garçons sont eux 64,94 % satisfaits et 35,06 % insatisfaits. L'écart reste malgré tout serré plus chez les filles, que les garçons, sans toutefois que cela soit significatif...

Néanmoins, croiser la satisfaction par rapport à l'orientation sexuelle et/ou l'inclinaison amoureuse montre une grande satisfaction des personnes hétérosexuelles (60,53 %), par rapport aux personnes homosexuelles (10,53 %), pansexuelles (10,53 %), et bisexuelles (7,89 %). Cela peut d'ailleurs s'expliquer par le fait que l'orientation sexuelle et l'homophobie soient des sujets inexistants dans l'éducation reçue par les personnes extérieures à la Cité Scolaire, puisque seules 2,64 % et 0,75 % des répondant·es les ont traités. Alors que les personnes non-hétérosexuelles représentent 49,11 % des répondant·es.

À savoir que, la tranche d'âge des répondant·es de la Cité Scolaire se situe entre les 15-19 ans (98,96 %), alors qu'en-dehors les répondant·es ont entre 20-24 ans (52,35 %) et 25-29 ans (20,00 %).

Les disparités entre la satisfaction moyenne de l'enquête « interne », et l'insatisfaction notable de l'enquête « externe » peut aussi s'expliquer par le fait que, premièrement on

compte 26 % répondant·es supplémentaires à l'enquête au sein de l'établissement, ce qui peut présenter un biais, par rapport à la représentation. D'ailleurs, l'enquête « interne » a été réalisée au sein d'un établissement où divers sujets ont été traités en éducation sexuelle, grâce aux interventions de l'association Couleurs Gaies, où le taux de satisfaction avoisine les 53 % (52,94 %), pour les élèves qui les ont rencontrés.

« Oui ! C'était l'an dernier. J'ai énormément apprécié. Le contenu en lui-même est appréciable. Et puis, c'est super important d'intervenir sur ces sujets-là, sur le sexisme et l'homophobie. » (Tanguy, 18 ans)

« Et as-tu déjà entendu parler de l'association Couleurs Gaies ?

- Oui, par rapport au sexisme, et on avait eu une réunion pendant une heure, et on avait parlé des insultes liées aux femmes et au sexe, et du coup ça c'était très intéressant. [...] Souvent ce sont juste des stéréotypes et des aprioris qu'on a, et les personnes ne vont pas chercher plus loin que ce qu'ils ont entendu, donc c'est bien de montrer d'autres point de vue, et les élèves se retrouvent bien bêtes en plus quand ils ne savent pas répondre. Ils ont pas d'argument. Donc c'est bien de les informer, les inviter à avoir leur propre avis. » (Ohayis, 17 ans)

La satisfaction liée aux interventions de l'association Couleurs Gaies, s'explique aussi par le fait que les adolescent·es rencontré·es signalent leur besoin d'avoir aussi des temps de discussion sur les relations affectives, afin de se livrer sur les expériences de harcèlement et/ou d'agression dont ont été victimes les élèves, d'enseigner la notion de consentement, de s'ouvrir sur les sentiments (jalousie, possession, etc...). D'une certaine façon, les interventions de Couleurs Gaies, sur le sexisme et l'homophobie (et la xénophobie et le racisme aussi), s'inscrivent dans cette notion de rapport à soi, rapport à l'autre, et de l'affect.

« Par contre, ce qui m'a choqué plus tard, c'est qu'elle n'a pas du tout parlé de consentement, elle a pas parlé de ça, c'était genre « bon je fais les moyens de contraceptions et puis après on passe à autre chose », ça m'a déçue. » (Jade, 17 ans)

« J'étais au collège au tout début des années 2000. Nous avons eu des cours d'éducation sexuelle [...]. Je me rappelle vivement que sur le moment j'avais trouvé ça intéressant (et gênant, bien sûr). Maintenant que je suis adulte, je me rends compte que le point le plus important qui manquait à ce cours était bien sûr le consentement, et les orientations

sexuelles... Et tristement, je viens de me rendre compte que nous n'en avons pas parlé qu'en répondant à votre questionnaire, 17 ans plus tard. » (Anonyme n°1⁵¹)

Précédemment, je présentais le dispositif d'intervention de l'association Couleurs Gaies et m'engageais à en étudier la réception. Pour ce faire, j'ai interrogé la façon dont les interventions avaient changé le comportement des répondant·es, afin de comparer les réponses des personnes qui ont rencontré cette association, et les autres. Ainsi donc, les personnes qui ont répondu « faire plus attention à leur comportement (dans leurs relations sociales et/ou intimes) » sont effectivement 57,14 % à avoir rencontré l'association Couleurs Gaies. Confirmant à nouveau le fait que, rencontrer des intervenant·es extérieur·es ne fait qu'accroître la satisfaction et « l'utilité » de l'éducation sexuelle.

D'un autre côté, les personnes « plus détendu·e/serein·e/rassuré·e dans leurs relations sociales et/ou intimes », le sont en grande majorité grâce aux interventions d'un·e professionnel·le de santé (médecin, infirmier·e, sage-femme...).

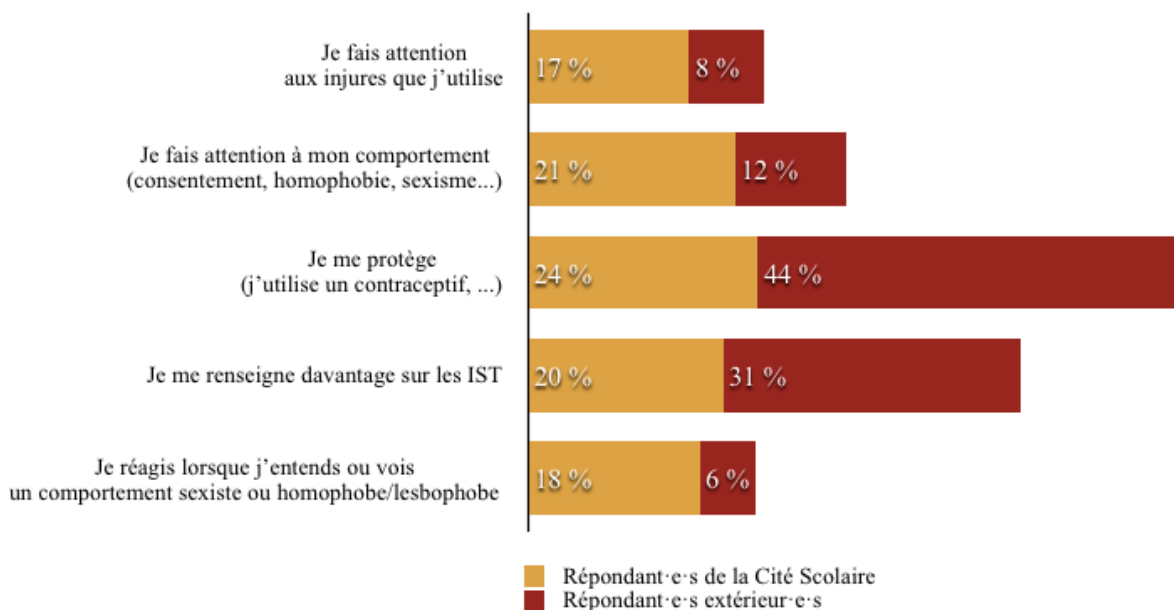
Puisqu'en effet, pour les élèves de la Cité Scolaire, pour qui les interventions ont changé leur comportement, sont 78,72 % satisfait·e·s de l'éducation reçue, contre seulement 8,51 % qui n'en sont pas satisfaites ou 12,77 % ne s'en souviennent plus.

Toutefois, quelles que soient les interventions reçues, au sein de la Cité Scolaire, pour 70,56 % des répondant·es leurs habitudes sont restées les mêmes. 18,15 % se sentent plus détendu·e/serein·e/rassuré·e dans leurs, relations sociales et/ou intimes et 11,29 % font plus attention à leur comportement (dans leur relations sociales et/ou intimes).

En-dehors de cet établissement, pour 72,55 % des répondant·es leurs habitudes sont restées les mêmes. 11,11 % se sentent plus détendu·e/serein·e/rassuré·e dans leurs, relations sociales et/ou intimes et 16,34 % font plus attention à leur comportement (dans leur relations sociales et/ou intimes).

⁵¹ Message privé reçu sur Twitter, suite à la diffusion de mon questionnaire.

Répartition de la façon dont leur comportement à changé



Cependant, le fait que seul·e·s 71,32 % des répondant·es (au total) aient répondu que leurs « habitudes sont restées les mêmes » ne signifie pas qu'ils/elles n'utilisent pas de contraceptif quelconque, ou qu'ils/elles ne respectent pas le consentement de l'autre, mais plutôt qu'il est possible qu'ils/elles ne considèrent pas l'enseignement qu'ils ont reçu comme suffisamment important dans leur apprentissage des relations affectives et sexuelles.

« *Et est-ce que ces séances d'éducation ont eu un impact sur tes futures relations amoureuses ?*

Non pas du tout, à part qu'il faut pincer le bout du préservatif ! C'est bon à savoir. Mais ça ne m'a jamais rien appris. » (Tanguy, 18 ans)

« Lyla : Ça m'a pas trop servi.

Emma : Moi non plus.

Lyla : J'aurais préféré... [...] Si on se renseigne pas par nous même, je trouve qu'on n'est pas très renseignée. On n'y apprend rien qu'on sache pas déjà. » (Lyla et Emma, 17 ans)

Expression d'un souhait d'une éducation à l'affectif

Les remarques ci-dessous font référence au souhait des élèves, filles comme garçons, d'avoir une éducation à la sexualité, autant centrée sur l'affectif, que le biologique. Tout en sachant que sur les 34,08 % qui ont eu qu'une séance, ou les 38,06 % qui en ont eu deux, l'éducation sexuelle se concentre essentiellement sur l'étude des contraceptions, de la prévention aux IST/VIH, et le corps humain. Le fait que le « biologique » soit davantage traité, s'explique par le fait les résultats de l'enquête montrent que les élèves ont en moyenne qu'une ou deux séances au cours de leur scolarité, ce qui fait que la prévention « sanitaire » soit une priorité pour les intervenant·es. D'autant plus que cette prévention est aux racines de cette éducation. Ainsi, l'affectif et le relationnel sont 12 fois moins mentionnés... Alors que l'adolescence est un moment clef dans l'entrée dans les relations affectives et pré-sexuelles, avec par exemple l'âge au premier baiser, qui, fut de 17,5 ans et 16,6 ans pour les femmes et les hommes de 60 à 69 ans, d'après l'enquête menée par Michel Bozon, et qui aujourd'hui est de 14,1 ans et 13,6 ans respectivement pour les femmes et les hommes répondant·es âgé·e·s 18 et 19 ans (Michel Bozon, 2008). « *L'exploration physique de l'autre* », interroge soit « *une plus grande précocité de la sexualité génitale* » soit « *un allongement de la phase présexuelle*⁵² », mais interroge aussi les facultés de l'éducation affective et sexuelle à s'adapter aux publics rencontrés, aux besoins et réalités pluriels.

« En fait on aimerait que ce soit pas par rapport à la sexualité, mais plutôt par rapport aux relations. » (Selene, 16 ans)

« La biologie on l'a vu et on le sait maintenant, mais pas ce qui est affectif et social, alors que nos questions portent là-dessus quoi... » (Lyla, 17 ans)

« J'aimerais justement qu'on continue à parler des viols, de l'homophobie, du sexisme, qu'on fasse réfléchir les jeunes sur ça, parce qu'ils peuvent avoir des comportements dangereux ou des réflexions dangereuses, et faudrait les amener à revoir tout ça... Mais après, ici on nous a jamais rien dit sur des potentiels projets de lutte contre le sexisme ou l'homophobie, mais je pense que quand ce sera officiel et qu'ils pourront le faire, ils en parleront. Ça m'intéresserait d'y participer, pourquoi pas. » (Hicham, 16 ans)

⁵² Bozon, M. (2008). Premier rapport sexuel, première relation : des passages attendus. Dans : Nathalie Bajos éd., *Enquête sur la sexualité en France: Pratiques, genre et santé*. Paris : La Découverte. p. 11

Alors, pour interroger le rapport qu'ont les adolescent·es aux relations affectives et sexuelles, une centaine d'élève ont été rencontrés dans le cadre de la création de nuage de mots, afin d'avoir vue sur les représentations qu'ont ces dernier·es sur une et plusieurs thématique·s. Au cours d'une journée, les élèves ont été accostés à la MDL, pour les inviter à répondre trois questions : « Pour vous, à quoi sert l'école ? », « Pour vous, à quoi fait référence la sexualité ? » et « À quoi sert l'éducation à la sexualité ? », pour lesquelles il était demandé d'y répondre par 4 mots. Les questions ont été choisies de telle sorte à passer d'une notion à une autre : « l'école », « la sexualité », puis « l'éducation à la sexualité à l'école », progressivement. Environ 60 filles ont répondu, pour 40 garçons. Des couleurs de feuilles différentes étaient distribuées aux filles et garçons afin d'observer distinctement les réponses, partant de la théorie que les filles et garçons auraient un rapport différent aussi bien à l'école, qu'à la sexualité, et dans la satisfaction de cette éducation. Or, j'ai constaté que les réponses étaient pratiquement similaires.

À la question « Pour vous, à quoi fait référence la sexualité ? », les filles (en rouge) ont répondu 24 fois « amour », 18 fois « intime » et 16 fois « privé », sur une base de 189 mots. Les garçons (en jaune) quant à eux ont répondu 18 fois « plaisir », 13 fois « enfant » et 12 fois « amour », sur 164 mots. Le champ lexical de la relation intime et/ou amoureuse se retrouve entre les deux. L'amour et les enfants sont pour elles et eux les éléments qui font le plus référence à la sexualité. Toutefois, une différence s'observe dans le fait que les filles associent la sexualité à quelque chose « d'intime », tandis que les garçons l'associent au « plaisir ». Par conséquent, les nuages de mots confirment que la sexualité est principalement affective, quelque peu biologique, mais peu risquée et/ou « dangereuse » (IST, VIH/Sida, grossesses non-désirées).



*sociaux qui construisent les individus, ainsi que dans les scénarios culturels qui prévalent dans leurs sociétés, où les modèles de rapports entre les sexes occupent une place centrale.*⁵⁵ ». De plus, on découvre qu'aux alentours des années 1940, l'âge au premier rapport sexuel pour les femmes était de 22 ans, contre 18 pour les hommes (résultats basés sur les résultats CSF 2006 et le baromètre INPES 2010). Et qu'avec la légalisation de la contraception (1967), le remboursement de la contraception par la Sécurité sociale (1974), la légalisation de l'avortement (1975), puis le remboursement de l'avortement (1982), l'âge au premier rapport sexuel pour les femmes vient désormais se situer entre la tranche d'âge 18 et 19 ans (contre 17 et 18 ans pour les hommes). À l'occasion d'une enquête récente, l'Institut national d'études démographiques (I.N.E.D), a rappelé que l'âge au premier rapport sexuel est d'environ 17 ans.

« En 2010, l'âge médian au premier rapport sexuel, c'est-à-dire l'âge auquel la moitié des adolescent-e-s a déjà eu une relation sexuelle, est de 17,4 ans pour les garçons et de 17,6 ans pour les filles chez les 18-24 ans, selon l'enquête le baromètre Santé de l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (Inpes). Moins de trois mois séparent les femmes et les hommes, alors que l'écart était de quatre ans dans les années 1940. » (Extrait tiré de l'article L'âge au premier rapport sexuel, de l'Ined).

Par ailleurs, une de mes précédentes enquêtes sur le rapport des individus à la sexualité durant l'adolescence, a montré que la majorité des répondant-es⁵⁶ sont « *des personnes hétérosexuelles ayant eu leur premier rapport sexuel consenti entre 16 et 18 ans, qui représentent 40 % de l'échantillon. Tandis que les personnes homosexuelles ayant eu leur premier rapport entre 16 et 18 ans, représentent seulement 2,9 % de l'échantillon* ». L'intérêt de présenter cette statistique est de montrer que la nature du premier rapport sexuel est plurielle, malgré le fait que la représentation des personnes homosexuelles ayant eu leur premier rapport sexuel avec une personne du même sexe et/ou genre que le leur soit, certes, minime par rapport aux premiers rapports hétérosexuels. Toutefois, avoir conscience de cette

⁵⁵ Bozon, M. (2013). *Sociologie de la sexualité* (3^e édition). Armand Collin. p. 76

⁵⁶ L'échantillon se compose de 189 femmes (soit 79,4 % des répondant-es), et 40 hommes (soit 16,8 % des répondant-es) et 9 « autres » comprenant les personnes intersexes, non-binaires, etc... (soit 3,8 % des répondant-es). Pour un total de 238 répondant-es.

La majorité de ces individus ont entre 19 et 22 ans (115 individus, soit 48,3 %) et entre 14 et 18 ans (47 individus, soit 19,7 %). 129 des répondants sont hétérosexuel-le-s (soit 54,5 % des répondants), 85 sont bisexuel-le-s (soit 35,7 %), 22 sont homosexuel-le-s (soit 9,2 %), et enfin 2 sont asexuel-le-s (soit 0,8 % du public.)

réalité peut aussi permettre aux personnes chargées de cette éducation à la sexualité, de rompre avec un discours hétéronormé, afin de s'adapter aux expériences individuelles des groupes scolaires à qui s'adresse cette éducation. Cette adaptation s'en suit aussi d'une évolution du rapport qu'ont les adultes de la sexualité adolescente au cours du XX^e siècle, en passant : « *D'une vision plutôt négative de la sexualité juvénile, soumise à un double standard moral selon le sexe et à une obligation de retenue et de chasteté (pour les femmes), on est passé à une représentation de l'engagement des jeunes dans la sexualité comme normal et attendu, même s'il s'accompagne d'invitations fortes à la responsabilité et au souci de soi* ⁵⁷ », comme peuvent le confirmer les interrogées eux-mêmes, grâce à leur nuage de mot, représentant des relations affectives et surtout sexuelles, comme soumises à l'avenir marital.

Or, malgré le fait que la sexualité semble « bridée » ou « contenue », le poids des rôles sexuels ne semble toutefois pas s'atténuer, tout comme l'hypersexualisation qui semble s'accentuer. Les violences spécifiques desquelles sont victimes les jeunes filles illustrent toute à fait cette « adultisation des filles » et s'insèrent aussi dans une « pornographisation » (Richard Poulin, 2013) des relations entretenues par les adolescent·es à travers les réseaux sociaux. La troisième partie de mon travail s'intéressera aux nouveaux modes de communication instantanés et aux relations intimes et sexuelles qui y sont entretenues, et à la façon dont ils cristallisent les rapports de genre.

⁵⁷ Bozon M. (2012). « Autonomie des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable ». *Agora*, 60, p. 1

TROISIÈME PARTIE : Les enjeux de l'éducation affective et sexuelle à l'école

La troisième et dernière partie de ma recherche porte sur l'analyse de trois dimensions centrales de l'enquête réalisée. Tout d'abord, sur le rapport qu'ont les adolescent·es avec les dispositifs d'éducation à la sexualité et ensuite, sur l'intérêt porté aux luttes contre les discriminations basées sur le genre et/ou l'orientation sexuelle des personnes en éducation affective et sexuelle dans le milieu scolaire, et enfin sur les réseaux sociaux et enfin, au lien que l'on retrouve entre ces discriminations et l'utilisation des réseaux sociaux pour les premiers pas dans la sexualité.

I. UNE ÉDUCATION TRÈS (TROP) HYGIÉNISTE

1. UN CARACTÈRE ANXIOGÈNE

Comme cela a été présenté dans la précédente partie, les élèves ont un rapport critique avec l'éducation à la sexualité reçue tout au long de leur sexualité et ont ainsi exprimé un souhait d'éducation en non-mixité ou une éducation moins tardive, ainsi qu'une éducation davantage affective, que biologique. À la lumière des observations qui ont été faites et de leur analyse, j'ai ainsi remarqué que le volet biologique se divise en deux temps d'intervention, un premier par l'enseignant·e de SVT, diffusant des connaissances biologiques, anatomiques, physiologiques et un apprentissage de la création de la vie, et un deuxième temps, par les intervenant·es (Planning Familial en tête, rencontré par 44,31 % des répondant·es), avec une unique prévention au VIH/Sida et aux IST, avec une présentation des modes de contraception et de l'IVG. Les thématiques issues du volet biologique représentant à elles seules 71,37 % des thématiques étudiées, sur toute l'éducation affective et sexuelle reçue.

L'explication de ce mécontentement s'explique donc, par un apprentissage biologique inadéquat aux réalités des adolescent·es rencontré·es, ainsi que par des expériences différentes entre les répondant·es femmes et les répondants hommes cisgenres*.

Tout d'abord, les adolescentes ont fait part d'une puberté survenue durant l'école élémentaire ou dès l'entrée au collège, alors que l'apprentissage scientifique de ce phénomène naturel ne survient que trois à quatre années plus tard après l'arrivée des premières menstruations. Un décalage s'observe ainsi entre les exigences ministérielles et des réalités quotidiennes et mensuelles des adolescentes cisgenres*.

Les adolescents eux, indiquent une immaturité qu'ils ressentent lors de ce même apprentissage scientifique, du fait d'une puberté qui n'est pas encore survenue et qui leur provoque des difficultés à se transposer dans la sexualité reproductive et les différences biologiques.

Enfin, les adolescent·es se sont montré·es agacé·es (selon leur propre terme) par le fait de réduire l'éducation affective et sexuelle à son seul volet biologique, par l'apprentissage du corps humain et des luttes contre les IST/VIH. Bien que nécessaire, cet apprentissage réduirait la sexualité comme uniquement « dangereuse » et qu'il faudrait affronter, au vue des dangers qu'elle cache, qui seraient perçus comme une fatalité.

Pourtant, le récent sondage réalisé par l'Ifop et Bilendi auprès des jeunes âgé·es entre 15 à 24 ans a montré que seules 53 % des répondant·es (dont 65 % des 15-17 ans) utilisent systématiquement un préservatif lors des rapports sexuels. Et que 23 % des répondant·es se disent mal informé·es sur le VIH, le virus du sida, ses modes de transmission, ses traitements et sa prévention, et que par ailleurs, comme je le présenterai dans la partie qui suit, les canaux d'information utilisés pour s'informer sur le VIH sont essentiellement *communautaires*, avec une forte utilisation d'Internet, puis seulement de la famille, du/de la médecin, loin devant l'institution scolaire et les professionnel·les y intervenants. Enfin, 21 % des répondant·es n'auraient jamais bénéficié d'un enseignement ou d'un moment d'information spécifique sur les thématiques de santé/prévention.

De son côté, Santé publique France dénombre qu'environ « 6 400 personnes auraient découvert leur séropositivité en 2017, dont 3 600 (56 %) auraient été contaminées lors de rapports hétérosexuels, 2 600 (41 %) lors de rapports sexuels entre hommes et 130 (2 %) par usage de drogues injectables. ».

Pour les adolescent·es, si l'éducation se veut être « globale et bienveillante » elle se doit de proposer des temps consacrés à l'apprentissage du respect, afin d'apprendre à lutter contre les sentiments de jalousie, de possession, ainsi qu'à la lutte contre les stéréotypes et les discriminations. Afin de redonner à l'éducation sexuelle son volet « affectif », qui est, à leur sens et au sens des enquêtes réalisées à ce sujet, délaissé et négligé au profit du volet biologique. Ainsi qu'à des temps de non-mixité où les adolescentes, particulièrement sujettes

aux violences de genre, pourraient s'exprimer librement et se défaire de « l'oppression masculine ».

2. UNE APPROCHE COMMUNAUTAIRE

De ce fait, s'il y a un apprentissage du corps et de ses fonctions reproductrices trop conséquent, l'apprentissage ou tout du moins l'accompagnement de l'élève dans le développement de ses compétences psychosociales, de l'estime de soi et la découverte des relations aux autres, est lui inexistant d'après les élèves interrogé·es et, est sensiblement irréalisable d'après les enseignant·es rencontré·es, du fait de programmes excessivement imposants et des difficultés que le corps enseignant rencontrerait à tenter de concilier les élèves entre eux. Alors, d'après les interrogé·es, suite à cette insatisfaction et cette insuffisante éducation, ils et elles comblent les manques seul·es ou auprès des pair·es.

(1) Livré·es à Internet

Les adolescent·es rencontré·es en entretien au sein de la Cité Scolaire trouvent que l'éducation sexuelle reçue n'était que très peu réalisée par leurs parents. En effet, souvent livré·es à eux-mêmes, les adolescent·es se tournent davantage vers des connaissances (familiales et/ou amicales) plus expérimentées pour trouver des réponses, ou vers Internet. L'enquête par questionnaire, passée au sein de l'établissement, confirme en partie les dires des adolescent·es et montre qu'en cas de doutes et/ou de difficulté, 11,58 % d'adolescent·es préféreraient tout simplement ne parler de leur intimité (affective ou sexuelle) à personne. 41,05 % préféreraient tout de même en parler à leur(s) meilleur·e(s) ami·e(s), 13,95 % à leur(s) parent(s), 11,05 % à leur(s) frère(s) et/ou soeur(s), et seulement 5,79 % à un·e médecin. Seules six filles (soit 2,05 %) en parleraient à des personnes sur Internet. Parmi les 18 adolescent·es rencontré·es, seul·es six d'entre elles et eux ont reçu une éducation sexuelle par leur parent, soit à l'initiative de ces dernier·es, soit à la propre initiative de l'adolescent·e.

« J'ai des parents plutôt ouverts, qui m'ont appris à respecter tout le monde, peu importe son orientation sexuelle, qui m'ont appris les bases. [...] On a eu des discussions là-dessus, mais ouais c'était souvent sous forme de discussion, plus ou moins sérieuses, plus ou moins longues. » (Tristan, 16 ans)

« J'avais 16 ans et c'est moi qui en ai parlé en premier. Je me souviens que c'était à ma première plus longue relation [...] Mes parents étaient assez surpris à ce que je leur en parle, mais sinon ils étaient ravis même, que je leur en parle ! » (Tanguy, 18 ans)

Pour les douze autres, les difficultés résultent principalement des tabous sexuels soit d'un/des parent(s), soit de l'adolescent·e, où pour elles et eux, l'école représente le seul contributeur de connaissance, mais préféreraient pour autant se confier ou se renseigner auprès des cousin·es.

« Chez moi ça se fait pas de parler de ça, avec ses parents et tout. Et du coup j'en ai jamais vraiment parlé avec mes parents, et mes parents m'en ont jamais vraiment parlé, puisque je pense qu'ils savent que j'ai un encadrement ici à l'école qui m'apprend tout ça, ils ont pas besoin d'être derrière. » (Mike, 17 ans)

« Lyla : J'en parle pas du tout à mes parents [...] et pourtant ils sont très ouverts à ça. [...] Je pourrais tout leur dire, mais c'est moi qui suis trop gênée.

Emma : Alors que moi, ils sont très fermés d'esprit alors que moi je suis très ouverte d'esprit. » (Lyla et Emma, 17 ans)

Pour d'autres, Internet représente aussi une véritable source de savoir, et les réseaux sociaux constituent d'ailleurs les premiers intermédiaires par lesquelles les adolescentes expérimentent leur sexualité. Cette remarque sera par ailleurs considérablement approfondie dans la troisième section de cette partie.

« Sur YouTube parfois il y a des témoignages, pour savoir comment ça se passe. Comme par exemple les premiers examens chez le gynécologue, ça c'est un truc qui fait peur parfois... J'avais déjà vu des interviews de femme qui l'avaient déjà fait, mais sinon quand on a une question, je la tape sur Google et puis je vois ce qui apparaît, c'est plus simple ! » (Elena, 17 ans)

« J'avais regardé des vidéos YouTube « Est-ce que la première fois ça fait mal ? », des trucs comme ça, parce qu'en soit on n'en sait rien ! Par rapport à la pilule, aussi. » (Lyla, 17 ans)

Pour autant, l'éducation sexuelle via Internet n'est pas qu'une éducation biologique, où les adolescentes rechercheraient des informations pratiques sur la conception d'un enfant ou pour l'apprentissage du corps humain et des appareils reproducteurs. Il s'agit plutôt d'une recherche de partage d'expérience, d'une éducation sentimentale ou relationnelle, concernant à la fois les relations psycho-affectives. Ne niant toutefois pas le fait que certaines

adolescentes rencontrées aient aussi dû réaliser des recherches sur les contraceptions existantes. Or, cette recherche-là, en particulier, s'explique simplement par le fait que l'éducation sexuelle n'étant pas réalisée par l'instance familiale et/ou scolaire, ou trop tardivement, les adolescent·es ont fait face aux carences éducatives, par des recherches personnelles entreprises bien avant que l'éducation sexuelle à l'école n'ait répondu à leurs interrogations, voire qu'elle n'y ait même jamais répondu.

Il se trouve donc que les recherches effectuées « à des fins pratiques », pour pallier au manquement de l'éducation sexuelle, scolaire comme familiale, par les adolescentes rencontrées évoquent que leur éducation s'est faite grâce à ces recherches informatives afin d'évaluer par exemple différents modes de contraception, ou de se rassurer grâce aux expériences partagées à propos d'examens gynécologiques. Leurs recherches leur permettant de « compenser » l'éducation sexuelle inexistante ou tardive, ou ne leur correspondant pas.

Ainsi, les adolescentes sont davantage portées sur la recherche « informative », que récréative, comme pourrait le constituer la consommation de pornographie ; sans toutefois nier le fait que les femmes en soient aussi consommatrices, puisque l'enquête européenne du Conseil supérieur de l'audiovisuel réalisée 2004 montre que « 80 % des garçons de 14 à 18 ans et 45 % des filles du même âge, ont vu au moins un film X dans l'année écoulée⁵⁸ ». La pornographie continue d'être le principal moyen d'éducation sexuelle des adolescent·es, mais plus particulièrement pour les garçons. D'ailleurs, deux adolescents rencontrés y ont été initiés dès la première année de collège, par des camarades plus âgés, sans avoir encore conscience du contenu qu'ils visionnaient.

D'un sens, les recherches Internet réalisées par les adolescent·es sont des éléments qui, dans l'imaginaire commun, ne concernent « que » les femmes et ne les rendent que davantage maîtresses de leur sexualité et gardienne d'une sexualité saine et préservée. Inconsciemment, les jeunes filles semblent assimiler le fait que leur sexualité sera, d'une certaine façon, contrôlée par différentes personnes, à la fois par les conjoint·es, par les médecins, par la société, qui, confèrera une identité particulière à leur corps, les dépossèdera de leur corps d'enfant pour les adultiser en les sexualisant, et que par conséquent elles doivent s'approprier leur corps (et leur sexualité) pour répondre à toutes ces attaques.

⁵⁸ Bougrab, J. (2012). Préface. In : Nisand, I. (dir). Letombe, B., Marinopoulos, S. *Et si on parlait de sexe à nos ados ? Pour éviter les grossesses non prévues chez les jeunes filles*. Édition : Odile Jacob. p. 10

D'un autre sens, le fait que les adolescentes ressentent systématiquement le besoin de rechercher des informations complémentaires et « utiles » en matière de sexualité, ne pourrait qu'accroître cette insatisfaction liée aux contenus proposés qui arrivent trop tardivement dans leur scolarité et dans leur puberté, ainsi qu'à leur inadaptabilité aux réalités vécues par les principaux et principales concerné·es, notamment auprès des adolescentes et à la médicalisation de leur corps, ainsi qu'aux expériences concrètes de la sexualité en acte, comme lorsque Lyla s'interroge sur les douleurs ressenties durant les rapports sexuels. De plus, la thématique des « premières fois » est relativement absente de celles abordées lors des séquences scolaires (ainsi que le plaisir féminin), alors que paradoxalement les thématiques des contraceptions et de la prévention aux IST/VIH Sida, sont de loin les sujets phares de l'éducation sexuelle et scolaire.

Les différents éléments présentés dans cette sous-partie, permettent de conclure sur le caractère inadéquat de l'éducation affective et sexuelle réalisée en milieu scolaire, mis en lumière par les remarques des adolescent·es interrogé·es sur leurs expériences scolaires, affectives et sexuelles. Elles montrent autant « un écart » entre ce qui est prescrit par la circulaire d'application, que par les contenus d'éducation sexuelle qui sont proposés aux élèves, et par les attentes des adolescent·es qui ne sont pas interrogé·es et respecté·es.

(2) Retour d'une éducation non-mixte ?

Les adolescentes rencontrées expriment le souhait de rencontrer des professionnel·les de la santé sexuelle, dans des espaces et des temps de non-mixité, mais qu'est-ce que cela implique et signifie ?

La mixité scolaire est définie comme étant « *l'instruction et l'éducation en commun des garçons et des filles, dans des classes mixtes* », et s'est généralisée en France autour de la loi du 11 juillet 1975, dite « Loi Haby ». L'apparition du mot « mixité » se fait aux alentours des années 1950 et désigne la coexistence des deux sexes (Geneviève Pezeu, 2011). Avant sa création, étaient utilisés des termes comme « co-éducation », « co-instruction » ou « co-enseignement », désignant le fait de rassembler les filles et les garçons durant leur enseignement primaire, essentiellement par groupe d'âge. Continuant à évoluer, le terme s'est

aujourd'hui mué en « diversité scolaire », davantage consensuelle, afin d'inclure les caractéristiques de genre, religieuses, culturelles, scolaires, sociales et spatiales.

Après des années de ségrégation, où les filles étaient soit privées d'instruction, soit instruites différemment que les garçons (avec des savoirs presque exclusivement élémentaires et domestiques), la loi Haby (1975) pour la mixité scolaire s'est voulue égalitaire en matière de distribution des savoirs.

Or, nombres d'études (MEN, MESR, 2013 ; Duru-Bellat, 1995, 2010 ; Buchmann *et al.*, 2008 ; Mosconi, 1989) révèlent aujourd'hui l'éducation différenciée qui est donnée au sein même d'établissements et de classes mixtes, et créant ainsi des disparités significatives dans les parcours des filles et des garçons. Une transmission des savoirs et des orientations différenciées qui, bien que filles et garçons apprennent les mêmes leçons, réalisent les mêmes exercices scolaires, ne sont toutefois pas égaux en matière d'encouragement, de notation, d'orientation, d'accompagnement, d'orientation scolaire etc. Sans même inclure les phénomènes de reproduction (Passeron, Bourdieu, 1970). L'article de Marie Duru-Bellat, *Ce que la mixité fait aux élèves*, synthétise les diverses recherches qui ont été faites sur le sujet, et montre tout d'abord que les interactions pédagogiques sont empreintes de comportements inconscients, qui participent à l'éducation différenciée des élèves. En effet, les interactions entre l'enseignant·e et l'élève diffèrent selon son genre. Ainsi, les professeur·es interagissent plus souvent avec les élèves garçons, les réprimandent plus souvent, mais sont aussi plus exigeant·es envers eux. Bien qu'ils soient impulsés par des stéréotypes inconscients, ces comportements se retrouvent aussi dans l'attitude des élèves, à la fois dans les rapports qu'ils entretiennent entre pairs, mais aussi avec l'école, ses espaces et les apprentissages qui y sont transmis. Pour l'auteure de l'article, la mixité est « non-neutre » sur les élèves, du fait d'un quotidien marqué par des stéréotypes et des représentations intériorisées qui se répercutent autant sur le quotidien des classes, les attitudes des élèves, que sur leurs orientations futures.

Par ailleurs, la mixité et ses méfaits, renforceraient l'identité de genre à laquelle s'identifie les élèves : « les psychologues qui s'efforcent de mesurer l'« identité de genre » avec des échelles de masculinité et de féminité, montrent que le contexte, mixte ou pas, joue sur l'identité de genre des filles ; en l'occurrence, celles qui sont scolarisées dans un contexte mixte obtiennent un score de féminité significativement plus élevé que leurs homologues fréquentant un contexte non-mixte (Durand-Delvigne et Duru-Bellat, 1998). La mixité

renforcerait donc l'expression d'un soi dépendant de l'appartenance au groupe de sexe. »⁵⁹. Ce n'est donc pas la mixité scolaire en elle-même qui est remise en question, mais les rapports asymétriques qu'on y retrouve et la façon dont ils sont transmis et intégrés par les individus.

C'est pour que cette raison que pour Antoine Bréau et ses coautrices, bien que la mixité scolaire soit « *perçue comme un symbole de mélange et d'enrichissement et considérée comme un outil pour construire une démocratie fondée sur des rapports plus harmonieux et égalitaires entre les sexes, [elle] ne produit pas « de soi » l'égalité. La mixité s'accompagne en effet « d'effets pervers » qui participent au maintien de nombreuses inégalités entre les filles et les garçons*⁶⁰ ». Ainsi, leur étude a sondé des élèves âgés de 13 à 20 ans, afin de recueillir leur point de vue en la matière.

En conclusion, filles comme garçons se sont toutes et tous opposés au retour d'une non-mixité scolaire, estimant qu'elle serait « *néfaste à l'égalité hommes-femmes* ». Les filles pensent qu'elle aurait un « *des effets préjudiciables sur les relations sociales* », en accentuant la mesquinerie des filles, tandis que pour les garçons, les conséquences seraient plutôt « *des effets nuisibles aux apprentissages* », en accentuant les attitudes viriles et violentes des garçons.

Les auteurs et autrices en concluent que le discours des élèves révèle des rôles différenciés intériorisés par les garçons et les filles, et confirment « *la présence de stéréotypes de genre chez les élèves* » et que par ailleurs, les discours stéréotypés participent au « *maintien d'un monde genré, binaire, qui oppose la masculinité à la féminité, les hommes aux femmes et les garçons aux filles* (Butler, 2004)⁶¹ ». La mixité y est toutefois valorisée en raison de ces « *valeurs socialisantes de la coéducation qui permet, selon eux, une meilleure rencontre et connaissance de l'autre sexe*⁶² ».

⁵⁹ Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114(3), p. 17

⁶⁰ Bréau, A., Schoch, L. & Lentillon-Kaestner, V. (2018). Le retour de la non mixité à l'école : ce qu'en pensent les élèves. *Carrefours de l'éducation*, 45(1), p. 2

⁶¹ *Ibid.*

⁶² *Ibid.*

Seulement, c'est spécifiquement cette découverte et cet apprentissage auprès de « l'autre sexe », qui embarrasse les enquêtées. En effet, les adolescentes souhaitant avoir une éducation sexuelle en non-mixité ont fait référence aux comportements des adolescents masculins présents qui monopolisent l'attention, ainsi qu'aux perceptions différentes qu'elles ont des relations affectives et sexuelles et au rapport qu'elles entretiennent avec leur corps. Elles soulignent donc, implicitement des socialisations différenciées et particulièrement genrées en matière d'expression de la sexualité (orientation sexuelle, pratiques sexuelles, tabous sexuels, usage et instrumentalisation du corps). Leurs discours montrent à quel point les différences et stéréotypes sont intégrés par les adolescent-es, et qu'ils leur confèrent des perceptions et des questionnements variés, voire incompatibles. Les adolescentes s'intéressent au consentement, aux modes de contraception, et les adolescents eux s'intéressent aux performances amoureuses et sexuelles. À travers leurs représentations, les femmes sont donc bien gardiennes d'une sexualité saine et médicalisée, et les hommes acteurs de la séduction et de l'acte sexuel.

De manière générale, si l'éducation en non-mixité peut être perçue comme un « *moyen d'améliorer la qualité de l'éducation en favorisant un climat de classe plus sain et plus favorable aux apprentissages (Kiselewich, 2008)⁶³* » pour s'inscrire « *dans une volonté de dépasser les stéréotypes de genre présents au sein des établissements scolaires, en permettant aux garçons et aux filles de ne pas rester enfermés dans des modèles de féminité et de masculinité préconçus⁶⁴* », d'autres études montrent bien au contraire que « *la non mixité n'apporte aucun changement significatif aussi bien au niveau des performances scolaires des élèves que dans la lutte contre les stéréotypes de genre (Hoffnung, 2011 ; Smyth, 2010)⁶⁵* » voire même, les renforcent. En serait-il de même pour l'éducation sexuelle ?

Au-delà de ça, se posent aussi des difficultés pratiques de division des élèves (entre le groupe « fille » et « garçon »), en particulier pour les élèves transgenres*. De quelle façon les

⁶³ *Ibid.* p. 7

⁶⁴ *Ibid.* p. 5

⁶⁵ *Ibid.* p. 7

élèves agenrés*, non-binaires*, *genderfluid**, transgenres, qui sont *out** ou qui ne le sont pas, seraient départagés ? et qu'en serait-il des possibles violences transphobes*, embyphobes*, sexistes, ainsi que du harcèlement scolaire, auxquels ces élèves dit « hors-normes » pourraient être exposés ? Tout en rappelant que les personnes non-binaires, genderqueer et/ou incertain·e représentent 5,88 % (N=10) des identités de genre dans mon questionnaire, et que parmi elles et eux, quatre ont entre 15 et 19 ans, et que trois d'entres elles-eux sont scolarisé·es dans un lycée général et technologique et par conséquent, potentiellement encore concerné·es par l'éducation affective et sexuelle.

Réappropriation de la non-mixité : *L'exemple du militantisme associatif*

Dans un contexte où les femmes prenaient part à la vie économique, en étant utilisées comme des outils de main-d'oeuvre dans des usines, ateliers et commerces, mais étaient déconsidérées par les pouvoirs publics, où « *ni la société ni la législation n'accordent à la femme des droits identiques à ceux des hommes*⁶⁶ », des mouvements féministes se développeront afin de rompre avec l'ordre patriarcal établi et ainsi, « *tenter de briser le joug et de sortir de leur isolement*⁶⁷ ». Les accompagnant dans leur combat pour acquérir des droits égaux pour toutes et tous, des hommes se joindront aux combats féministes, dont Léon Richer, qui fondera en 1882 « la Ligue française pour le droit des femmes » dont Marie Pognon et Marie Bonneval seront toutes deux premières présidentes.

Les mouvements de revendications féministes se retrouvent jusqu'aux portes de la franc-maçonnerie réservée exclusivement aux hommes, mais où Maria Deraismes sera initiée franc-maçon. En 1893, accompagnée de Georges Martine, ils fonderont « le Droit Humain », une loge où femmes et hommes sont accueillis.

Malgré les droits qui seront durement accordés aux femmes et à l'illusoire égalité que le droit leur confie, les femmes ne tarderont pas à se réapproprier la non-mixité, particulièrement dans les sphères associatives et militantes.

⁶⁶ Prat, A. & Loubatière, C. (2013). La femme et la franc-maçonnerie. Dans : Andrée Prat éd., *L'ordre maçonnique: le Droit Humain*. Paris : Presses Universitaires de France. p. 1

⁶⁷ *Ibid.* p. 9

Alban Jacquemart et Camille Masclet se sont intéressé·es aux temps de mixité et de non-mixité dans les mouvements féministes au cours des années 1970, en France. Particulièrement intéressée au Mouvement de libération des femmes (MLF), l'étude montre la façon avec laquelle la non-mixité s'est peu à peu développée, puis légitimée : « *seule l'opprimée peut analyser et théoriser son oppression, et par conséquent choisir les moyens de la lutte*⁶⁸ », et enfin s'est étendue et répandue au fil des années, avec une « *multiplication des moments et espaces de rencontre entre les (groupes) femmes*⁶⁹ », dans des moments de convivialité et de réflexion. En outre, leur étude montre que la non-mixité militante s'est « *théorisée comme un outil d'émancipation des femmes*⁷⁰ », mais en montre aussi les complications, où, dans un sens la non-mixité s'illustre comme une sororité, mais où, d'un autre sens, une division entre les femmes se crée, du fait du caractère hétéro-centré des discours et problématiques évoqués, ainsi que des rapports de classes qui s'y cristallisent, observant ainsi que « *les « autres mixités » peuvent donner lieu à un nouveau séparatisme, entraînant d'autres pratiques de regroupement en non-mixité au-delà de l'entre-femmes*⁷¹ », afin de se défaire idéalement des rapports hiérarchisés.

La mixité devrait alors rester un choix et une opportunité pour les personnes choisissant de se rassembler dans un espace de sociabilité davantage « sécuritaire ».

D'autres organisations vont aussi se ré-emparer des rassemblements non-mixtes, mais au-delà du simple système de genre, tels que les « ateliers en non-mixité raciale » du festival afroféministe « Nyansapo », organisé par le collectif MWASI. Collectif non-mixte, rassemblant des « Femmes afrodescendantes, cisgenres et/ou trans qui s'identifient comme Noires ou Métisses »⁷² et luttant « contre les discriminations liées à la classe, au genre, à la sexualité, à la santé, à la religion et contre l'institutionnalisation des dominations hétéropatriarcales dans le système capitaliste hégémonique blanc dans toute sa

⁶⁸ Jacquemart, A. & Masclet, C. (2017). Mixités et non-mixités dans les mouvements féministes des années 1968 en France. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 46(2), p. 5

⁶⁹ *Ibid.* p. 31

⁷⁰ *Ibid.* p. 52

⁷¹ *Ibid.* p. 45

⁷² Conformément à la syntaxe utilisée par le collectif MWASI.

complexité⁷³ ». Rokhaya Diallo, dans son article « La non-mixité, un outil politique indispensable », défend la non-mixité raciale, par son vecteur de désinhibition de la parole, et par le fait qu'elle offre une existence aux personnes invisibilisées. Pour cette dernière « les réunions entre personnes minorées racialement ne se fondent en aucune manière sur des critères biologiques. C'est l'expérience de la négrophobie conjuguée au sexisme qui les unit dans une même catégorie. Une catégorisation subie, dont elles souhaitent discuter des conséquences entre elles, sans les bénéficiaires de cette catégorisation.⁷⁴ ».

La Franc-maçonnerie, de son côté, se présente comme un contre-exemple dans ce phénomène d'appropriation et de réappropriation de la non-mixité. Du fait de son origine non-mixte et réservée exclusivement aux hommes, la Franc-maçonnerie appliquait le commandement selon lequel les femmes n'étaient pas autorisées à participer à tout un ensemble de rassemblement, qu'ils soient social ou politique. La Franc-maçonnerie finira par s'ouvrir partiellement à la mixité féminine et masculine, jusqu'à ce que des femmes franc-maçonnnes viennent à leur tour, se réapproprier l'originelle non-mixité, en créant les loges exclusivement destinées aux femmes.

Le contre-exemple de la Franc-maçonnerie

S'inscrivant aussi dans un « mouvement de revendication féministes », au sein de la franc-maçonnerie libérale, « l'Ordre Maçonnique Mixte et International le Droit Humain » fut la première loge mixte. Issue du « Droit Humain » du XIX^e siècle et devenue ensuite « l'Ordre maçonnique mixte international » en 1901, Maria Deraismes et Georges Martin en sont fondateurs et fondatrices.

Aujourd'hui, demeurent des obédiences non-mixtes (soit masculines, soit féminines), ainsi que des obédiences mixtes. En ce qui concerne les obédiences non-mixtes féminines, La Grande Loge Féminine de France justifie cette non-mixité de la façon suivante : « Il permet aux femmes en recherche de partager des expériences, de s'exprimer en toute liberté dans le

⁷³ Mwasi, Collectif Afroféministe. (s.d). Qu'est-ce que Mwasi ? En ligne : <https://mwasicollectif.com>

⁷⁴ Diallo, R. (2017). La non-mixité, un outil politique indispensable. En ligne : <http://www.slate.fr/story/146466/non-mixite-rokhaya-diallo>

but de découvrir ce qui détermine leur spécificité profonde et singulière. Se construire, en tant que femme libérée des stéréotypes et conditionnements, est un préalable pour prendre une place consciente, en toute autonomie, dans la société ; et, les franc-maçonnnes de notre obédience estiment que c'est une démarche facilitée par la non-mixité.⁷⁵ ».

Aussi, bien que la franc-maçonnerie se définisse comme un « ensemble d'espaces de sociabilité sélectifs », la présence de femmes était originellement proscrite. Bien qu'aujourd'hui la non-mixité ne soit plus tout à fait exclusive, que des loges se soient ouvertes aux femmes, ces dernières ont exploité à leur tour le principe originel de non-mixité. D'une franc-maçonnerie par le passé exclusivement masculine, à une mixité relative, les franc-maçonnnes se sont à leur tour approprié la non-mixité avec des loges exclusivement féminines.

L'expression du genre

Qu'en est-il alors de la non-mixité en éducation affective et sexuelle ? Comme l'avait mis en avant ma précédente enquête⁷⁶, il faut également prendre conscience du fait que l'éducation à la sexualité participe à l'affirmation de l'identité sexuée et sexuelle. Il convient donc de l'appréhender comme un cadre propice à l'affirmation de soi en tant qu'individu sexué, sexuel et genré, ceci révélant notamment combien la sexualité, son apprentissage et son appréhension s'articulent avec les rapports de genre.

Isabelle Clair, dans l'article « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel » propose une explication quant à cette expression de la virilité lorsque l'on aborde la sexualité. Si la promotion du schéma hétéronormatif est évident dans le discours des élèves, elle est également présente dans leur attitude. L'hétéronormativité se définissant comme une promotion de l'hétérosexualité*, en matière de comportements de genre et de sexe. Cette expression de la virilité, qui passe par leur attitude « agressive », montre que lors de l'échange, l'expression de l'identité de genre des adolescent·es intervenants s'inscrit elle-même dans un cadre hétéronormatif. En effet, elle renvoie à l'affirmation d'une sexualité

⁷⁵ GIFF, La Grande Loge Féminine de France. (s.d) *Une spécificité féminine*. En ligne : <https://www.glff.org/specificite.html>

⁷⁶ Mangel, A. (2018). *Eduquer à la sexualité, en milieu scolaire*, Mémoire de Master 1 de sociologie, Université de Lorraine.

valorisée pour les garçons (le fait d'être un « vrai » homme, viril, loin de tout soupçon d'homosexualité*) et pour les filles (le fait de s'inscrire dans une sexualité « morale », encadrée et bridée, par ce cadre hétéronormatif à ne pas dépasser).

Ne pouvant nier la double interaction qui s'établit entre genre et sexualité, il a souvent été mis en lumière que le genre façonne au préalable la sexualité (comme les pratiques sexuelles et/ou les représentations) des personnes. En d'autres termes, que la sexualité est un effet du genre, mais que le genre est lui-même construit par le rapport de l'individu à sa sexualité.

Pour Isabelle Clair, l'idée est que la sexualité fabrique le genre parce qu'elle « *est à l'origine de l'identification des individus à un sexe et un seul, dans un rapport antagonique et complémentaire avec un autre sexe et un seul autre.* »⁷⁷. Elle présente ce rapport, dit « antagonique » comme le caractère normatif de l'hétéronormativité (Butler, 2005), qui conduit les individus à être « fille » ou « garçon », dans une complémentarité *indiscutable*. Pour illuminer sa réflexion, Isabelle Clair cite alors Gayle Rubin : « *le genre est une division des sexes socialement imposée. Il est le produit des rapports sociaux de sexualité. [...] Ils transforment donc des mâles et des femelles en « hommes » et en « femmes », chaque catégorie étant une moitié incomplète qui ne peut trouver la plénitude que dans l'union avec l'autre.* »⁷⁸. Autrement dit, pour Isabelle Clair, la règle même de l'hétéronormativité, c'est de hiérarchiser et de séparer les filles des garçons par des normes, à travers un rapport différencié à la sexualité et aux identités sexuées et sexuelles.

Dans la même idée, pour West et Zimmerman (1987), dans *Doing gender*, le genre y est présenté comme quelque chose que l'on « fait », et non pas comme quelque chose que l'on « est », « *gender is not something we are, but something we do*⁷⁹ ». Il est perçu comme un accomplissement et « *un trait émergent de situations sociales qui est produit « dans » et « à travers les interactions*⁸⁰ » quotidiennes entre les individus. Ici, le genre d'un individu n'est

⁷⁷ Clair, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel, The queer, the tart and the heterosexual order, Zusammenfassung, Resumen. *Agora débats/jeunesses*, (60), p. 67

⁷⁸ Rubin, G., « Le marché aux femmes. « Économie politique » du sexe et systèmes de sexe/genre ». In : *Surveiller et jouir. Anthropologie politique du sexe*, Epel, coll. « Les grands classiques de l'érotologie moderne », Paris, 2011 (1^{re} éd. 1975), pp. 23-82.

⁷⁹ West, C., Zimmerman, D. (1987). « Doing gender ». *Gender & Society*, 1, p. 126

⁸⁰ Bréau, A., Lentillon-Kaestner, V. & Hauw, D. (2016). Le retour de la non-mixité à l'école. État des recherches, maintien des tabous et « *doing gender* ». *Revue française de pédagogie*, 194(1), p 124

pas une dimension de ce qu'il est, mais plus fondamentalement quelque chose qu'il fait, de manière répétée, en interagissant avec autrui⁸¹ » et c'est dans ce sens que le genre se construit.

Enfin, Chantal Picod, éducatrice sexologue et de Patrick Pelege présentent une toute nouvelle perspective anthropologique de la sexualité : l'être sexué. L'idée, c'est que l'être sexué masculin ou féminin, se transforme en un être sexuel. Cette transformation s'organisant en société, à travers des codes culturels, des mœurs et des lois. Par ailleurs, l'incorporation et l'intériorisation de l'ensemble des normes qui règlent les rapports entre les sexes, donne lieu à une forme d'altérité. L'importance est aussi montrée dans l'organisation différenciée des représentations biologiques et symboliques. Cette organisation, qui recouvre de nombreuses parcelles de la société et de l'être, amène les personnes à travers l'intériorisation, à exprimer une identité sexuée, qui identifie les individus entre eux, mais aussi à eux. Cette dimension anthropologique présente l'idée selon laquelle la part culturelle de la sexualité est fondée par et pour l'individu. En quelque sorte, la culture ne peut se faire sans individu, mais l'individu ne peut se faire sans culture. La construction identitaire, se fait donc en dehors et en dedans.

Ainsi, l'expression inconsciente, mais spontanée et instinctive de l'identité de genre des garçons, amène des difficultés pour les adolescentes à interroger les intervenant·es et enseignant·es sur les difficultés qu'elles rencontrent, les doutes et interrogations qu'elles ont.

Toutefois, légitimer les besoins des adolescent·es d'être en non-mixité pourrait-il être délétère pour l'égalité des genres, et amener des individus à penser que les « femmes » ont des besoins « particuliers » en matière de relations affectives et sexuelles ? Et ainsi, creuser profondément les représentations stéréotypées entre les genres, alors que l'éducation sexuelle se veut de construire et promouvoir une culture de l'égalité dans les relations entre les filles et les garçons et de lutter contre les préjugés sexistes. Pourtant, bien que les adolescent·es aient exprimé un désir de rassemblement non-mixte, l'expérience réalisée à partir des nuages de mots ne montraient pas un rapport réellement différencié dans la sexualité, et les adolescents rencontrés en entretien ont également réclamé une éducation davantage affective, que sexuelle, ce qui ne diffère pas des souhaits exprimés par les filles interviewées.

⁸¹ *Ibid.*

En d'autres termes, une éducation affective, centrée sur le volet psycho-émotionnel, avec des thématiques comme les émotions et sentiments, la confiance, l'estime de soi et les relations aux autres, intéresseraient davantage les élèves filles comme garçons, mais malgré cette demande commune, les filles préfèrent toutefois n'être « qu'entre filles », ce qui montre que le problème n'est pas tant des représentations divergentes, mais bien des comportements « perturbateurs » que les garçons peuvent avoir. D'ailleurs, aucun des sept garçons rencontrés pour mes entretiens ne m'a partagé son souhait d'être en non-mixité.

Marie Duru-Bellat explique, qu'en effet la mixité pourrait avoir des effets néfastes du côté des garçons et encourager des comportements virilistes. Elle cite l'étude de Carolyn Jackson (2002) montrant que « *les garçons quant à eux ont un jugement plus mitigé [de la non-mixité scolaire], et trouvent que l'ambiance, entre garçons, est plus compétitive, plus brutale, plus agitée aussi*⁸² », ce qui, dans le contexte de l'éducation à la sexualité, ne pourrait qu'accroître l'affirmation d'une identité masculine, basée sur l'expression de la virilité caricaturale et pourrait être contre-productif, compte tenu des « réels » besoins qui ont été exprimés par ces derniers, dans le cadre privé des entretiens. Or, puisque « *les groupes de garçons exercent [...] un contrôle des comportements masculins socialement adéquats*⁸³ », on peut ainsi dire que l'identité masculine se construit dans la performance par rapport au groupe, alors que l'identité féminine, se construit elle, par rapport au regard « de l'autre », c'est-à-dire hors-groupe. Pour Pierre Bourdieu (1998), dans la continuité de la domination masculine, les femmes « *existent d'abord par et pour le regard des autres*⁸⁴ ». C'est d'ailleurs, pour contrer ce phénomène que les adolescent-es souhaiteraient se retrouver « qu'entre elles », c'est-à-dire éloignées du regard masculin et des pressions qui en émanent. Marie Duru-Bellat explique que « *le groupe des pairs du même sexe diffuse et contrôle les normes en matière de comportement approprié à son sexe* » et pour les filles « *ces normes concernent en particulier l'apparence physique et le comportement avec les garçons ; avec ces derniers, il faut être pleine d'attention, ménager leur susceptibilité, surtout ne pas avoir l'air (trop) meilleure qu'eux*.⁸⁵ » si ce n'est même ne pas avoir l'air (plus) indépendante

⁸² Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114(3), p. 14

⁸³ *Ibid.* p. 11

⁸⁴ Duru-Bellat, M. (2013). Les adolescentes face aux contraintes du système de genre. *Agora débats/jeunesses*, 64(2), p. 22

⁸⁵ Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114(3), p. 10

sexuellement qu'eux. Par conséquent, lors de rassemblement non-mixte, les adolescentes ne seraient plus soumises à ces normes et contraintes-là.

Les raisons biologiques

En outre, bien que les adolescent·es souhaitent de façon similaire parler du volet psycho-émotionnel en éducation affective et sexuelle, une différence s'observe toutefois parmi les adolescentes rencontrées, qui ont exprimé le besoin d'avoir un apprentissage du corps, particulièrement, de la découverte et l'appréhension du corps féminin, à un moment moins tardif dans la scolarité. Tout en rappelant que, d'après les résultats des questionnaires, la première séance d'éducation à la sexualité a lieu dans environs 60 % des cas en 4^{ème} ou en 3^{ème}.

Plus tôt dans la deuxième partie de ma recherche, je présentais les « spécificités de l'adolescence » et particulièrement, les différences biologiques qui façonnent le corps des adolescent·es dès la puberté et les différences sociales que la ménarche* imposent aux adolescentes cisgenres*. Du fait d'une puberté féminine plus précoce que la puberté masculine et des responsabilités qu'elles leur incombent ; à la fois dû aux responsabilités sanitaires et biologiques (reproductives), ainsi qu'aux transformations physiques qui suivent la ménarche, les adolescent·es se considèrent « plus matures ».

À nouveau, la recherche Aurélia Mardon (2009) nous rappelle que la psychologie du développement « a fait des premières règles un indicateur du développement pubertaire⁸⁶ » et a montré « *qu'il ne s'agissait pas d'un événement traumatisant pour une majorité de jeunes filles, à l'exception de celles peu informées et précoces par rapport à leurs camarades (Brooks-Gunn et Ruble, 1982)⁸⁷ »*, bien que cet événement « *pousse les femmes à accorder plus d'importance à leur corps sexué (Lee, 1994)⁸⁸ »*.

Alors, « *si les premières règles doivent être considérées comme un moment de transition identitaire, c'est non seulement parce qu'elles participent, pour les jeunes filles, à la définition de leur identité de femmes et les poussent à se sentir plus matures, mais aussi*

⁸⁶ Mardon, A. (2009). Les premières règles des jeunes filles : puberté et entrée dans l'adolescence. Sociétés contemporaines, 75(3) p. 110

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ *Ibid.*

*parce que comme tout passage d'un statut à un autre, elles impliquent pour elles des changements d'actions et d'attitudes*⁸⁹ », la puberté est alors un processus « socialisé et socialisant » (Anselm Strauss, 1992), qui oblige l'adolescente « à reconnaître qu'elle n'est plus la même qu'auparavant⁹⁰ », et cela, elle le remarque surtout dans le regard qu'autrui porte sur son corps, exposant les adolescentes à des violences particulières, spécifiquement liées au développement pubertaire, aux signes de leur féminité et leur maturité fraîchement acquises, ainsi qu'à l'érotisation précoce des jeunes femmes, que l'on retrouve jusque dans l'adocentrisme du cinéma pornographique.

Les critiques émises par les adolescent·es rencontré·es sont unanimes et se réunissent autour d'une pathologisation de la sexualité, conduisant à une programmation de l'éducation à la sexualité centrée sur son volet biologique, au péril des volets psycho-émotionnel, social et juridique. Le volet biologique, critiqué par les adolescent·es pour son insuffisance et sa présentation tardive ne fait qu'accroître leur insatisfaction. Pour les adolescent·es, l'absence d'une éducation sentimentale et affective, ne fait que rajouter de l'insatisfaction sur cette éducation jugée comme insuffisante. L'introduction d'une éducation en non-mixité et les problématiques qu'elle soulève amène de nouveaux questionnements, sur la socialisation des individus, sur leur environnement, les finalités de cette éducation. Une éducation ségrégative, serait-elle réellement une éducation luttant contre les stéréotypes, discriminations, inégalités entre les genres, que signifie l'expression d'un besoin d'une éducation non-mixité et comment se justifient-ils et comment est-il possible d'y répondre ? L'introduction de la non-mixité dans les mouvements féministes, puis la réappropriation de la non-mixité féminine dans une franc-maçonnerie par le passé exclusivement masculine, cristallisent une réalité, où les femmes constituent un groupe, opprimée, qui réclament des espaces « safe », où elles peuvent s'y retrouver et parler « librement », or comme nous l'avons vu, au sein d'un groupe se crée d'autres sous-groupes, et pose alors la question de la labélisation des individus.

Enfin, les critiques émises par les enquêtées en entretiens et en réponse aux questionnaires, tournent autour des besoins, qui sont divergents de ce que pensent les adultes, des pratiques, et aux nouvelles formes que prend la sexualité, à la fois par une sexualité

⁸⁹ *Ibid.* p. 126

⁹⁰ *Ibid.* p. 111

adolescente qui passe d'abord par le regard des autres, par les réseaux sociaux, par la monstration de son corps. Créant ainsi une dissonance entre la sexualité institutionnalisée et idéalement présentée en éducation sexuelle, la sexualité inter-connectée liée aux réseaux sociaux, la sexualisation imposées aux adolescentes, la sexualité sentimentale, ainsi que le fait que toutes les autres sexualités soient tuées, puisque par rapport aux thématiques phares évoquées en éducation sexuelle, la thématique de l'orientation sexuelle ne représente qu'un vingtième des thématiques abordées, sans même parler de la thématique des violences sexuelles, qui, sur 50 interventions, n'est abordée qu'au cours d'une seule d'entre elles.

II. DES VIOLENCES SPÉCIFIQUES

Présentée comme une instance de socialisation, il convient d'observer l'établissement scolaire comme « un laboratoire d'expérimentation » (Sophie Devineau), où se croisent des individus, qui interagissent et reproduisent des schémas sociaux. Hugues Delforge écrit que l'école, est une « *institution de socialisation secondaire représentant la collectivité, [où] demeure la source des contraintes auxquelles les adolescents sont soumis, en même temps que le principal dispensateur de savoirs et de compétences en rapport avec l'acquisition d'un statut et d'un rôle social.*⁹¹ », c'est pourquoi, pour Dominique Pasquier « *la vie quotidienne au sein des établissements scolaires est désormais une expérience sociale centrale pour les jeunes [qui] vivent au quotidien dans une organisation sociale spécifique avec des règles et des interdits établis par l'institution, et des modes de vie dictés par les plus âgés de la cohorte, que les plus jeunes apprennent d'abord à décoder, puis à suivre*⁹² ». De ce fait, si l'éducation à la sexualité se veut être une « *composante de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen [avec pour objectif] de permettre aux élèves d'adopter des attitudes de responsabilité individuelle et sociale*⁹³ » cela doit aussi passer par une lutte contre les discriminations. D'où l'importance pour les acteurs et actrices de cette éducation d'avoir en tête les discriminations auxquelles sont victimes les enfants et adolescent·es, afin

⁹¹ Delforge, H. (2010). Les horizons de la socialisation à l'âge de la scolarité obligatoire : paroles et représentations d'adolescents issus d'établissements contrastés. *Education et sociétés*, 25(1), p. 36

⁹² Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*. Paris : Éditions Autrement. (Mutations). p. 7

⁹³ Eduscol, « Les enjeux de l'éducation à la sexualité ».

d'appréhender au mieux le « milieu » dans lequel les adolescent-es évoluent, qu'il s'agisse des agressions sexuelles et/ou des violences homophobes, ainsi que des harcèlements quotidiens, comme s'y intéresse Annie Léchenet, qui étudie les relations entre « violence inter-élèves » et « sexisme ». Elle y présente des schémas comportementaux transmis par l'institution scolaire qui, bien qu'elle se veuille être engagée dans la lutte contre les formes de discriminations et de violences, se trouve être un lieu ressource de violences quotidiennes auxquelles sont sujets les élèves. Ana Vasquez et Isabel Martinez insistent sur le fait que l'école ne doit pas être « réduite à la seule transmission de contenus et à l'apprentissage de techniques spécifiques, mais qu'elle doit prendre conscience de l'ampleur de son rôle dans la socialisation des jeunes⁹⁴ ». Annie Léchenet établit donc « [une] part de responsabilité de l'institution et de ses représentants dans la production directe ou indirecte de cette violence.⁹⁵ » Du fait du caractère socialisant de l'école, en tant qu'institution, celle-ci reproduit les schémas. Par conséquent, je m'intéresse aux violences sexistes homophobes observables dans les espaces publics, et dans les espaces scolaires, afin d'observer la reproduction des schémas violents entre les différents espaces, et donc leur interdépendance.

Le sexisme est une discrimination basée sur le sexe et le genre des personnes. Le genre « est un système de normes de sexe hiérarchisant, producteur d'inégalités entre les sexes, qui légitime ces inégalités en les naturalisant⁹⁶ ». Les rapports sociaux de sexe sont caractérisés par des rapports de pouvoir et de domination, dans une relation antagonique et hiérarchique qui oppose deux groupes sociaux (femme/homme). Les normes de genre s'expriment par des instruments de régulation des rapports sociaux (Elsa Dorlin), tout d'abord grâce aux « identités de genre », assignant aux facteurs chromosomiques, gonadiques et phénotypiques d'un individu une identité genrée, contrôlée par une « police du genre », veillant à ce que l'ordre sexué d'une société soit maintenu, et par des « violences de genre », verbales, physiques ou psychologiques, interpersonnelles ou institutionnelles, qui comme

⁹⁴ Vasquez, A., Martinez, I. (1996). Chapitre V : Études ethnographiques de la socialisation à l'école : une voie à explorer. In : Vasquez, A., Martinez, I. (dir), *La Socialisation à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France. p. 10

⁹⁵ Estripeaut-Bourjac, M., Sembel, N. (2014). *Femmes, travail et métiers de l'enseignement : rapports de genre et rapports de classe*. Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre. p. 20

⁹⁶ Anka Idrissi, A., Gallot, F., Pasquier, G. (2018). *Enseigner l'égalité filles-garçons*. Éditions Dunod. Collection : La Boîte à outils du professeur. p. 188

l'explique Ilaria Simonetti, sont « *commises par les hommes en tant qu'hommes contre les femmes en tant que femmes*⁹⁷ ».

Ainsi, « *la construction du masculin et du féminin entraîne des processus de hiérarchisation des différences, au détriment du féminin. [Ces] hiérarchies implicites ou explicites qui sont légitimées par la société et l'institution [... et] c'est sur ce fond inégalitaire que se construit le sexisme, le refus du féminin et les violences de genre*⁹⁸ ».

Toute la construction de l'identité virile, telle qu'elle est présentée dans notre contexte sociétal, semble nécessairement passer par une stigmatisation du féminin et de l'homosexualité* - qui s'écarte de ces normes masculines idéalisées - sur la base d'identité de genre préétablie. De fait, les violences de genre supposent intrinsèquement la présence de violences homophobes.

1. LES HARCÈLEMENTS, VIOLENCES SEXISTES ET SEXUELLES

Le harcèlement sexuel est défini par l'article 222-33 du code pénal comme « le fait d'imposer à une personne, de façon répétée, des propos ou comportements à connotation sexuelle qui soit portent atteinte sa dignité en raison de leur caractère dégradant ou humiliant, soit créent à son encontre une situation intimidante, hostile ou offensante » et « le fait, même non répété, d'user de toute forme de pression grave dans le but réel ou apparent d'obtenir un acte de nature sexuelle, que celui-ci soit recherché au profit de l'auteur des faits ou au profit d'un tiers ».

Les violences se définissent par un ensemble d'attitudes manifestant une hostilité ou une agressivité volontaire ou involontaire, à l'égard d'une personne ou de ses biens. Les violences peuvent être verbales et/ou sexuelles.

« Les violences verbales sont des propos excessifs, blessants, grossiers ou des provocations à la haine, à la violence ou aux discriminations. [...] »

Les violences physiques englobent les violences qui portent atteinte à l'intégrité physique de l'individu.

⁹⁷ Simonetti, I. (2016). Violence (et genre). Dans : Juliette Rennes éd., *Encyclopédie critique du genre: Corps, sexualité, rapports sociaux*. Paris : La Découverte. p. 1

⁹⁸ Debarbieux, E., Alessandrin, A., Dagorn, J., & Gaillard, O. (2018). Les violences sexistes à l'école. Une oppression viriliste. *Observation européen de la violence à l'école*. p. 28

Les violences sexuelles se définissent comme étant tout acte sexuel, toute tentative d'acte sexuel, tout commentaire ou avance de nature sexuelle dirigés à l'encontre d'une personne et sans son consentement. Elles comprennent également les actes visant à un trafic de nature sexuelle ou dirigés contre la sexualité d'une personne en utilisant la coercition. Ces violences peuvent être commises dans tout contexte et ne peuvent être atténuées par la relation qu'entretient l'agresseur·euse avec sa victime.

Ces violences peuvent prendre diverses formes : les propos sexistes, les invitations trop insistantes, les attouchements et les caresses de nature sexuelle, le harcèlement sexuel, l'exhibitionnisme, le chantage, les menaces, l'utilisation de la force qui peut se manifester par un baiser volé et aller jusqu'au viol, les injures à caractère sexiste ou homophobe. » (Extrait tiré de la fiche « Définitions des violences sexistes, sexuelles, homophobes et transgenres », de l'Université de Côte d'Azur.)

Lesdites violences peuvent faire recours à des infractions pénales et susceptibles d'une sanction disciplinaire, comme le viol, définit par l'article 222-23 du code pénal comme « tout acte de pénétration sexuelle, de quelque nature qu'il soit, commis sur la personne d'autrui par violence, contrainte, menace ou surprise est un viol », puni au pénal, d'une peine de 15 ans de réclusion criminelle (article 222-23 du code pénal). Pour l'agression sexuelle, l'article 222-22 du code pénal rappelle que « constitue une agression sexuelle toute atteinte sexuelle commise avec violence, contrainte, menace ou surprise » et l'article 222-22-2 du code pénal précise que « constitue également une agression sexuelle le fait de contraindre une personne par la violence, la menace ou la surprise à subir une atteinte sexuelle de la part d'un tiers », et est punie par le juge pénal d'une peine de cinq ans d'emprisonnement et de 75 000 euros d'amende (article 222-27 du code pénal).

D'après « l'Enquête Violences et Rapports de Genre », menée par l'Ined⁹⁹, en 2015, 580 000 femmes et 197 000 hommes ont été victimes de violences sexuelles (hors harcèlement sexuel et exhibitionnisme, et ont été victimes de viols et tentatives de viol 89 500 femmes et 3 500 hommes. Les présents chiffres corrélerent à la récente enquête « Cadre de Vie et Sécurité » menée en 2017, présentant que 94 000 femmes majeures déclarent avoir été victimes de viols et/ou de tentatives de viol. On peut également souligner le fait que « *depuis*

⁹⁹ Auprès de femmes et hommes âgé·e·s de 20 à 69 ans vivant en France métropolitaine

le mois d'octobre 2017 et le début du mouvement #MeToo, le nombre de victimes de violences sexuelles enregistrées sur une année par les forces de sécurité a augmenté de 23 %¹⁰⁰ ».

D'après le ministère de l'Intérieur, seules « 42 000 victimes mineures et majeures de violences sexuelles ont été recensées par les forces de sécurité en France en 2017¹⁰¹ », et dans huit cas sur 10, la victime est une femme. Les mineur·e·s représentent 56 % des victimes de violences sexuelles connues des forces de sécurité, soit plus de 23 000 enfants et adolescent·es en 2017, dont 18 000 âgé·e·s de moins de 15 ans. Parmi les victimes mineures, les filles sont représentées à 80 %. Tandis que les majeur·es représentent 44 % des victimes, mais 93 % sont des femmes. Ainsi, être une femme expose aux agressions et être une femme et jeune, y surexpose.

L'enquête de victimation et de climat scolaire montre que les élèves filles « *sont plus exposées aux violences psychologiques (l'ostracisme, le sentiment d'humiliation), aux insultes (sexistes, via les réseaux sociaux ou le téléphone portable) et aux violences à caractère sexuel* »¹⁰². En effet, « *au cours de l'année scolaire 2018, 24 % des lycéennes affirment avoir été victimes d'insultes sexistes, contre 19 % des lycéens.*¹⁰³ ». Toutefois, ces derniers déclarent plus de violences par coups et blessure, de racket, de menace et d'agressions homophobes. Bien que les insultes homophobes soient autant citées par les garçons (4,1 %), et les filles (3,7 %), les agressions physiques à caractère homophobe concernent un peu plus souvent les garçons (1,1 % et moins de 1 % pour les lycéennes). Ainsi donc, les garçons sont plus victimes de violences physiques et de menaces et à l'intimidation, indépendamment de leur âge. Enfin, « *les filles sont cinq fois plus nombreuses que les garçons à être la cible de comportements déplacés à caractère sexuel (11 % contre 2 % pour les lycéens). Elles sont aussi deux fois plus souvent confrontées aux violences graves à caractère sexuel (2 % contre moins de 1 % pour les lycéens)*¹⁰⁴ ».

¹⁰⁰ Mission interministérielle pour la protection des femmes contre les violences et la lutte contre la traite des êtres humains. (2018). *Les violences au sein du couple et les violences sexuelles en France en 2017. Indicateurs annuels*. p. 18

¹⁰¹ op. cit. p. 15

¹⁰² MENJ., DEEP. (2018). *Résultats de l'enquête de climat scolaire et victimation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2017-2018*. Note d'information, n°18.33. p. 4

¹⁰³ *Ibid.*

¹⁰⁴ *Ibid.*

« Principalement au collège, je vous ai dit, c'est là où tout commence, là où l'ouverture d'esprit s'acquiert ou pas. Après, c'est des choses qu'on entend tous les jours. Mes propres potes ont des propos homophobes, alors vous imaginez bien qu'en-dehors de ce cercle, on entend d'autres... Et même-moi dès le collège j'entendais « sale pd » des trucs comme ça, ils disaient ça par rapport à mon comportement efféminé. [...] J'ai envie de dire que moi, ça m'a jamais atteint, je m'en suis toujours foutu. Ils pouvaient dire ce qu'ils voulaient, j'en avais strictement rien à faire. Après c'est sûr qu'en me mettant à la place de ceux que ça concernait, que ça touchait, ça aurait pu vraiment les blesser, ça aurait pu aller loin. » (Louis, 18 ans)

« Oui, homophobes souvent contre les personnes homosexuelles, des couples homosexuels, tout ça. « Gros pd », « grosse pédale », c'est plus détaillé que ça. Ils prennent souvent en compte justement la sexualité dans l'homophobie, et dans l'homophobie il y a une part de sexisme. » (Tanguy, 18 ans)

« En hiver j'ai une fourrure « oh on dirait une pute de années 50 », ensuite une fois j'avais un rouge à lèvres comme celui-ci que je porte là, avec un gros pull rouge, j'étais pas vulgaire ou quoi. [...] Et je me retourne vers des garçons qui m'avaient demandé d'expliquer un truc, puis un me fait « ça te va très bien le rouge à lèvres et le haut comme ça ! Tu me sucés pour un *Mars* ? ». J'étais super gênée, je savais pas quoi répondre, je me suis juste retournée, en me disant que de toute manière ça ne sert à rien que je réponde quelque chose parce qu'ils vont encore plus rigoler et s'amuser. J'ai laissé tomber. C'est fréquemment des remarques comme ça. » (Jade, 16 ans)

Outil de mesure des violences en milieu scolaire, l'enquête de victimation et de climat scolaire permet de mieux prévenir le harcèlement entre pairs et les cyber-violences, tout en s'intéressant aux liens qu'il peut y avoir entre les violences et le genre des agressé-e-s. Pour Annie Léchenet, l'intérêt d'une telle étude réside dans la volonté de :

« tenter de combler une lacune dans la connaissance des violences liées au genre, qui ne couvrent guère, jusqu'à présent, que le champs des violences faites aux femmes dans la sphère publique (la rue, le travail) ou l'espace privé familial, notamment conjugal. On sait cependant que la socialisation différenciée des filles et les garçons constitue un encouragement implicite, d'un côté à une dominante implicitement violente (Dejours, 1998) et, de l'autre, à une certaine soumission. Les études de Thomas et Kitzinger (1997) analysent ainsi infiniment le harcèlement sexuel quotidien, quasi « routinier » à l'égard des femmes sur leur lieu de travail et le révèlent comme étant une approche qui sexualise et instrumentalise systématiquement les femmes positivement (statut d'objet sexuel) ou

négativement (trop vieille, trop grosse, etc.). Les injonctions contenues dans cette attitude sont parfaitement paradoxales, ce qui conduit souvent les femmes à minimiser ou à dénier la violence de ces caractérisations, mais le prix en est l'érosion de la confiance en soi, de la dignité et la conviction d'être moins douées et moins dignes de respect que leurs homologues masculins. Mais qu'en est-il dans l'espace et le temps scolaire, là où les individus achèvent de se former ?¹⁰⁵ ».

Un exemple des « injonctions paradoxales » exercées par les jeunes garçons sur les adolescentes, se remarque dans l'extrait suivant, où les adolescentes rencontrées en entretien indiquent des pressions liées à l'envoi de photos dénudées.

« Anselme : Et comme Safia le disait, quand les garçons reçoivent des nues, déjà les garçons les gardent et trouvent ça normal de se les montrer entre copains.

- Selene : Et ils critiquent la fille !
- Safia : Et après ils lui font du chantage, menacent de montrer les nues à ses frères, à ses cousins, à son père, à son oncle, ils la montrent à tout le monde sur Snapchat.
- Anselme : Mais c'est aussi la faute de la fille, parce que c'est elle qui l'a envoyé.
- Selene : Ils disent que c'est une pute, alors que c'est eux qui le demandent, qui insistent, qui harcèlent et qui gardent les photos et les envoient à tout le monde ! » (Anselme, Selene, Safia, 16 ans)

Les présentes enquêtes permettent d'approfondir les connaissances sur ce phénomène, en comparant les violences que subissent les femmes et les hommes, en s'intéressant au parcours des personnes violentées, mais aussi en estimant le nombre de victimes de violences sous différentes formes (psychologiques, physiques et sexuelles) et dans différents contextes (professionnel, familial, conjugal, scolaire, etc.), tout en étudiant aussi le rapport entre les violences et les discriminations faites et subies par les personnes migrantes, LGBT*, ou encore en situation de handicap, comme s'y emploie « l'Enquête Violences et Rapports de Genre ». Cette dernière porte un regard compréhensif et analytique sur les formes que peuvent prendre ces violences et les façons dont elles se réalisent. L'enquête Virage ouvre ainsi la voie sur une compréhension des phénomènes de violences et des rapports de genre, tout en créant une base de données sur ces dernières et en s'intéressant aussi bien au recensement des victimes, qu'aux démarches faites par ces dernières, qu'aux politiques

¹⁰⁵ Léchenet, A. (2014). Former les enseignants à aborder la violence genrée entre pairs. In : Estripeaut-Bourjac, M., Sembel, N. (dir.), *Femmes, travail et métiers de l'enseignement : rapports de genre et rapports de classe*. Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre. p. 308

publiques menées jusque là... Cette enquête se présente ainsi comme une ressource inestimable en matière de compréhension de ces phénomènes, qui sont au centre même du volet « social » de l'éducation à la sexualité et peut ainsi se présenter pour les acteurs et actrices de l'éducation à la sexualité comme un outil précieux de ressource informative.

En résumé, les études montrent que les jeunes personnes sont plus vulnérables aux violences sexuelles, et qu'il s'agit davantage de violences intrafamiliales ou de violences dans l'espace public, et bien que les modes opératoires varient selon le contexte, la violence s'insinue par du chantage affectif, de la culpabilisation ou de l'abus de confiance, et qu'elle s'exerce de façon identique dans la sphère scolaire. Par ailleurs, les expériences de sexisme ou d'homophobie s'expriment par des micro-violences, comme l'ont montré les extraits d'entretiens, où les jeunes filles et garçons parlent d'insultes verbales, sans agressions physiques majeures, mais qui ont pourtant un caractère répétitif tout au long de l'adolescence, en dehors de l'établissement scolaire, mais aussi en-dedans.

« Il y a des événements qui sont traumatisants. Moi je sais que quand j'avais 10-11 ans [...], j'étais à la plage puis bon... quand on a 10-11 ans on se promène en maillot de bain. J'étais formée, mais ça me venait pas à l'esprit de me couvrir. Ma copine avec moi était plate. On se baladait toutes les deux tranquilles sur la plage et tout. Puis il y avait un garçon qui était dans mon hôtel, qu'on voit chaque année, et je savais qu'il m'aimait bien, mais il avait trois-quatre ans de plus que moi. Et quand je suis passée, j'ai senti des regards appuyés, des blagues de la part de ses copains. J'ai rien dit sur le moment, mais c'est sa petite soeur qui m'a dit « il s'est branlé sur toi juste après », alors ça, c'était le truc en trop. Ça m'a dégoûté pendant... toute mon adolescence » (Jade, 16 ans)

Malgré l'importance qu'ont ces violences dans la société, ainsi que dans la socialisation des adolescentes, leur prévention est une dimension inexistante dans les interventions, comme le présente le rapport relatif à l'éducation à la sexualité, du Haut Conseil à l'Égalité, en rappelant que les thématiques des violences sexistes et sexuelles restent effectivement les moins abordées dans cette éducation, malgré leur stupéfiante présence durant l'adolescence des filles, et comme le montre mon enquête présentant que seules 3,30 % des répondant·es ont traité cette thématique en intervention, alors que le corps humain y est huit fois plus étudié.

Au sujet de l'apprentissage du corps humain et des organes reproducteurs un point essentiel nécessite d'être souligné. Une des violences spécifiques auxquelles sont exposées les adolescent·es en pleine découverte de leur corps et de leurs sexualités, et particulièrement les femmes cisgenres*, est l'absence du clitoris (organe du sexe féminin), de son rôle et de sa représentation dans les manuels scolaires de SVT, aussi destinés à l'éducation affective et sexuelle des élèves.

« *Et le clitoris, c'est quelque chose que vous abordez depuis 2003 ou c'est assez récent ?*
- C'est très récent, mais je ne connais pas le positionnement de l'éducation nationale, mais en tout cas dans les anciens livres qu'on avait, moi à mon époque et à ton époque, on n'en parlait même pas, c'est resté inexistant pendant très longtemps. Mais ça fait peut-être un ou deux ans que ça apparait dans les livres [...]. Mais là, via les réseaux sociaux, il y a groupes de profs de SVT qui mettent des documents en ligne, et qui proposent justement des documents plus affinés. Mais c'est vrai qu'on a évolué par rapport à ça. »

D'après nombres d'articles de presse, à ce jour seul un manuel scolaire de SVT sur huit représente le clitoris. Pour autant, d'après le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Jean-Michel Blanquer, bien que les programmes scolaires soient des textes officiels, la réalisation et l'écriture des manuels scolaires « *bénéficie du principe de la liberté éditoriale* » et « *le ministère n'a ni la vocation ni le droit de prescrire le contenu des manuels scolaires*¹⁰⁶ ».

Toutefois, la manque de représentation entraîne une méconnaissance du désir et du plaisir féminins, comme le présente le Rapport relatif à l'éducation à la sexualité (HCE, 2016). D'après l'enquête menée en 2009 par Annie Sautivet, la sexologue montre « *que 84 % des filles de 13 ans ne savent pas comment représenter leur sexe alors qu'elles sont 53 % à représenter correctement le sexe masculin*¹⁰⁷ » et qu'« *une fille de 13 ans sur deux et une fille de 15 ans sur 4 ne sait pas qu'elle a un clitoris et 83 % des filles et 68 % des garçons de 3^{ème} et de 4^{ème} ne connaissent pas la fonction du clitoris*¹⁰⁸ » Maïa Mazauette, parle même d'«

¹⁰⁶ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019). En ligne : <https://twitter.com/itsnotabretzel/status/1151070192451170304>

¹⁰⁷ Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes. (2016). *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité, Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes*. p. 37

¹⁰⁸ Auvet, A. (2009). *État des lieux des connaissances, représentations et pratiques sexuelles des jeunes adolescents. Enquête auprès des 316 élèves de 4^{ème} et 3^{ème} d'un collège du Nord de Montpellier*, Mémoire de DU Sexologie, Faculté de Médecine Montpellier-Nîmes. p. 20.

excision culturelle du clitoris¹⁰⁹ ». Véritable violence symbolique, cette dernière aurait des répercussions autant sur les représentations des adolescent·es et des adultes, ainsi que leur sexualité. « *Les différences de satisfaction et de plaisir sexuels (dont l'orgasme fait partie) entre femmes et hommes s'expliquent largement par le fait que l'on ne permet pas aux filles de connaître avec précision et exhaustivité leur sexe* », alors que la connaissance et la découverte du/de son sexe, et particulièrement « *la reconnaissance du plaisir féminin et du rôle essentiel du clitoris, sont [...] des étapes indispensables à la construction d'une sexualité positive et égalitaire*¹¹⁰ », à laquelle participe l'éducation à la sexualité, qui met à disposition des élèves une éducation « globale, positive et bienveillante ». Pour Armelle Andro et ses coauteur·es : « *La réhabilitation du clitoris comme source du plaisir sexuel des femmes est porteuse d'enjeux considérables dans la remise en cause de l'injonction à l'hétérosexualité* et la reformulation d'un vivre ensemble hétérosexuel qui intègre réellement la recherche du plaisir sexuel pour les femmes.*¹¹¹ »

L'introduction vers « l'injonction à l'hétérosexualité* » invite à réfléchir à présent aux violences LGBTphobes*, auxquelles sont exposés les élèves, au sein de l'institution scolaire et de l'éducation affective et sexuelle qui leur est présentée.

2. LES VIOLENCES HOMOPHOBES

« Comme chaque année, le *Rapport sur l'homophobie 2018* a été constitué à partir de quatre sources : les témoignages reçus par l'association au cours de l'année 2017 [...] ; le travail des différents groupes et commissions de l'association ; le suivi de l'actualité de janvier 2017 à décembre 2017 ; l'analyse de la presse au cours de la même période. » (Extrait tiré du *Rapport sur l'homophobie 2018*, de SOS homophobie)

La synthèse des 1650 témoignages recueillis par SOS homophobie en 2017, fait état d'une hausse de 15 % des actes LGBTphobes, par rapport à 2016 (1575, soit 4,8 % de

¹⁰⁹ Hamel, C. (2010). Maïa Mazaurette et Damien Mascret : *La revanche du clitoris. Nouvelles Questions Féministes*, vol. 29(3), p. 102

¹¹⁰ Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes. (2016). *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité, Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes*. p. 38

¹¹¹ Andro, A., Bachmann, L., Bajos, N. & Hamel, C. (2010). La sexualité des femmes : le plaisir contraint. *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 29(3), p. 9

témoignages de moins), présentant ainsi une affirmation des actes LGBTphobes, ainsi qu'une libération des témoignages de leurs victimes.

Les statistiques de l'année 2017 présentent que les violences basées sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre sont principalement présentes dans la vie quotidienne, représentant 55 % des cas signalés. Toutes aussi observables en milieu scolaire, elles représentent 38 % des cas signalés avec une surreprésentation des violences verbales, avec l'insulte « PD, pédé ». 59 % des victimes sont âgées de moins de 18 ans, à 64 % des hommes et 29 % des femmes, et 76 % des victimes étaient des élèves et/ou des étudiant·es. Les LGBTphobies se manifestent en milieu scolaire essentiellement par un rejet et/ou de l'ignorance à 73 %, des insultes à 69 %, du harcèlement et des discriminations à 35 % et 33 %, moins de 20 % se manifeste par une agression physique, de la diffamation, des menaces/chantage, un *outing*, une agression sexuelle ou une dégradation de biens.

Des violences homophobes se retrouvent aussi dans l'éducation affective et sexuelle, qui est faite auprès des adolescent·es. Notamment, dans le manque « d'éducation » et de prévention aux relations homosexuelles, niant même l'existence des relations sexuelles lesbiennes et homosexuelles, si ce n'est leur légitimité.

« On ne nous apprend pas « comment faire l'amour » avec une fille. On nous parle toujours de l'acte sexuel « pénis dans vagin », à l'école on parle pas de l'acte sexuel entre deux pénis et, encore moins entre deux vagins. Parler de relations sexuelles entre hommes revient qu'à parler du sida et entre femmes jamais *iels* [ils-elles] ne parlent de la protection aux ist. Dans ce que j'ai vu et entendu, un rapport sexuel est un rapport pénétro-centré. Point. Si une femme cisgenre a un rapport avec une femme cisgenre, alors pour certaines personnes il n'y a pas de « réelle » première fois. Comme pour l'éducatrice qui était venue dans mon collège. Elle parlait que de « pénis dans vagin ». Pourtant, moi, j'ai eu deux premières fois. Une première fois avec un homme cis et une première fois avec une femme cis. Les deux étaient des rapports sexuels avec un risque égal de transmission d'ist. Le sexe lesbien encore plus que le sexe homosexuel est complètement passé sous silence. »¹¹² (Anonyme n°2, 22 ans)

Cette remarque illustre une éducation sexuelle, centrée sur une exclusive prévention aux IST/VIH Sida et une « préparation » au premier rapport intime hétérosexuel, pénétro-

¹¹² Message privé reçu sur Twitter, suite à la diffusion de mon questionnaire.

centré et cisgenre. Ainsi, s'abstenir de traiter la question des rapports sexuels non-hétérosexuels, non-phallogocentrés et/ou non-pénéthrocentrés peut constituer une violence homophobe et sexiste en soi.

Ainsi, lutter contre le sexisme, c'est lutter contre toutes les violences. Il s'agit donc de tendre au maximum pour un climat scolaire apaisé et bienveillant. Pour ce faire Arnaud Alessandrin et Johanna Dagorn, lors du colloque « Comportements sexistes et violences sexuelles : prévenir, repérer et agir auprès des collégiens », invitent l'institution scolaire à s'ouvrir aux intervenant·es extérieur·es, car selon leurs propres mots « l'école est un bunker [qu'il] faut dé-bunkeriser ». Enfin, une priorité est aussi de « mieux connaître et reconnaître la sexualité des jeunes » (HCE, 2016), afin de renforcer l'éducation sexuelle proposée.

3. DES INTERVENTIONS SPÉCIFIQUES

Compte-tenu des violences (symboliques, physiques et psychologiques) auxquelles sont exposé·es les adolescent·es, qu'elles se réalisent au sein des établissements scolaires, ou durant les enseignements d'éducation affective et sexuelle, ou ailleurs encore, les travaux en sociologie de l'éducation à la sexualité et mon enquête, soulignent tout de même l'intérêt des interventions extérieures, et montrent aussi la complémentarité qu'ont les enseignements qui mobilisent différents concepts d'éducation sexuelle, avec des interventions et enseignements plus traditionnels. Par exemple, les interventions de Couleurs Gaies, bien que très ponctuelles, représentaient pour les adolescent·es un temps-mort, une respiration dans la routine scolaire, et apportaient d'ailleurs des réflexions nouvelles, qui s'émancipent du caractère strict de l'enseignement scolaire classique. À chaque fin d'intervention, les bénévoles de Couleurs Gaies demandaient aux élèves d'inscrire sur un post-it leur avis sur l'intervention, et tous étaient unanimes sur le fait que cette intervention suscitait leur intérêt : « intéressant », « instructif », « nécessaire », « très bonne prestation », « convainquant », « j'ai appris beaucoup de choses », « bien », « drôle ». À nouveau, parmi les élèves qui ont rencontré cette association, ils·elles sont 78,26 % à en avoir été satisfait·es. Par ailleurs, quatre enseignant·es sur cinq trouvent qu'il est intéressant de faire intervenir une association agréée pour réaliser des séances d'éducation affective et sexuelle, pourtant ils sont autant à ne pas avoir connaissance de l'association Couleurs Gaies et des interventions que l'association

a réalisé au cours de l'année précédente. Enfin, neuf enseignant·es sur dix trouvent intéressant de faire intervenir un professionnel de santé agréé.

L'éducation affective et sexuelle se construit aussi par une éducation aux médias, jusque-là totalement inexistante, comme je l'ai observé durant le temps de mon stage et les rencontres avec les adolescent·es, pour qui une véritable lutte contre les violences sexistes et sexuelles s'avère être nécessaire.

Au-delà des violences sexistes et sexuelles, l'enquête auprès des répondant·es extérieur·es à la Cité Scolaire, montre que seules six personnes (soit 3,53 % des répondant·es) ont parlé de la cybersexualité en éducation affective et sexuelle, et 22 (soit 12,94 % des répondant·es), ont parlé de la pornographie, par rapport aux 81,18 % des personnes qui ont parlé des contraceptifs et aux 72,94 % qui ont parlé de la prévention aux IST, VIH/Sida.

Tandis qu'au sein de la Cité Scolaire, où des « scandales » de pédopornographie ont été mis au jour, seules 46 personnes (soit 15,86 % des répondant·es) ont parlé de la cybersexualité en éducation affective et sexuelle, et 43 (soit 14,83 %), ont parlé de la pornographie, par rapport aux 72,41 % des personnes qui ont parlé des contraceptifs et aux 66,90 % qui ont parlé de la prévention aux IST, VIH/Sida. Pourtant, comme le présente Israël Nisand, « la pornographie entrave le développement psychique permettant la maturation sexuelle », alors que les estimations montrent que « près de trois garçons sur quatre et plus d'une fille sur deux ont commencé à consommer de la pornographie avant l'âge de 14 ans¹¹³ ».

La partie qui suit s'intéresse à l'utilisation des réseaux sociaux, comme « nouveaux » outils de communications des adolescent·es, où se produit une reproduction d'une domination masculine, fondée sur les mêmes schémas de violences symboliques, physiques et psychologiques envers les adolescentes, par l'envoi de *selfies* dénudés, communément appelés « *nudes* ». Aurélie Latourès estime qu'ils « s'inscrivent dans une mise en scène de soi qui fait la raison d'être des réseaux sociaux, mais ils sont l'expression d'une nécessaire

¹¹³ Nisand, I. 2013. p. 64

exploration du corps¹¹⁴ », or ils sont avant tout un outil de pédopornographie, de domination et de violence sur les adolescentes, victimes de harcèlements sexuels, ce qui engendre des difficultés scolaires et sociales pour les adolescent·es, souvent mineur·es.

III. LA DOMINATION MASCULINE À L'AUNE DES RÉSEAUX SOCIAUX

L'expansion des réseaux sociaux se présente comme terrain propice aux violences subies par les femmes et introduites par les hommes. Ces violences relèvent du mécanisme ancien de la domination masculine, qui trouve un véritable renouveau au sein des plateformes d'échanges modernes. Ces violences sont d'autant plus importantes qu'elles se situent dans ce qui constitue désormais l'éveil des adolescent·es à la sexualité, notamment par l'envoi de « *nudes* » (photos ou vidéos dénudées), façonnant ainsi leur rapports affectueux et sexuels sous le prisme de la domination masculine.

Théorie introduite par Pierre Bourdieu, au coeur de *La domination masculine* (1990, 1998), ce dernier montre qu'il s'exprime dans les comportements différenciés et différenciants, un habitus sexué et sexuante. L'habitus est la manière d'être, l'ensemble des habitudes. Par ailleurs, l'habitus se retrouve à travers les schèmes de pensée impensés (Bourdieu, 1990), c'est-à-dire hors des contrôles de la conscience et de la volonté. À travers l'exemple de la Kabylie (*Esquisse d'une théorie de la pratique*, 1972), le propos pour Pierre Bourdieu est de montrer que l'organisation d'une société (à la fois de l'espace, du temps, du travail, ainsi que les structures mentales et du corps), manifeste une hiérarchie d'ordre masculin, comme quelque chose d'évident et de naturel, mais se réalisant comme une violence symbolique sur les individus. Pierre Bourdieu présente à travers un schéma, des formes de couples d'opposition (masculin/féminin, homme/femme, vieillesse/enfance), intériorisés par les personnes qui, du fait de cette incorporation, appliquent une relation de domination. La domination masculine se présente donc, comme une structure et une activité quotidienne, qui de fait, organise la société et les rapports à autrui.

Parler de la sexualité désormais interconnectée des adolescent·es et à l'expression de la domination masculine au sein des réseaux sociaux, m'amène aussi à souligner son

¹¹⁴ Lamy, A. (2017). À 12 ans, ils font des « *nudes* ». *Femina*. En ligne : <https://www.femina.fr/article/a-12-ans-ils-ont-les-nudes>

caractère hétéronormé, qui s'établit explicitement dans un système de domination sexuelle des hommes sur les femmes, amenant dans son sillage des phénomènes de *bodyshaming*, *slutshaming*, harcèlement sexuel, cyber-harcèlement.

1. UNE SEXUALITÉ INTERCONNECTÉE

La découverte du phénomène des « nudes », remonte à la diffusion d'un podcast de France Culture sur le harcèlement sexuel et scolaire, dont ont été victimes des collégiennes et lycéennes, après qu'elles aient cédé aux demandes des garçons avec qui elles flirtaient, pour qu'elles envoient des photos dénudées. Pourtant consciente du lien étroit entre l'éducation à la sexualité, l'éducation aux médias et les luttes contre le sexisme en milieu scolaire, ce phénomène n'a malheureusement pas été interrogé dès le début de mon enquête empirique. Néanmoins, l'omniprésence des *nudes*, sur les réseaux sociaux utilisés par les adolescent·es, a fait émerger l'hypothèse selon laquelle les phénomènes des *nudes* s'apparentent aux premières expérimentations sexuelles et aux premiers pas dans les rapports intimes.

Ce phénomène a donc rapidement jailli des conversations, notamment grâce au grand retentissement provoqué par le *slutshaming*, cyber-harcèlement et harcèlement sexuel dont a été victime une lycéenne qui avait, elle aussi, fini par transmettre des photos dénudées d'elle-même à un lycéen, qui les a par la suite, illégalement diffusées sur les réseaux sociaux, ce qui a eu pour effet de provoquer un harcèlement de cette lycéenne. Cette affaire, présentée dans la première partie du deuxième chapitre sur les dispositifs de « gestion de crise », n'était pourtant pas une exception, et dès que cet événement a été connu par toutes et tous, je l'ai introduit par mes conversations avec les enseignant·es et évidemment, avec les élèves.

Tout d'abord, une « nude » est une ou des photo(s) ou vidéos dénudée(s). Elles sont généralement partagées via le réseau social Snapchat, application de partage de photos et de vidéos instantanées, comptant 86 millions d'utilisateurs·rices¹¹⁵. À la différence des réseaux sociaux comme Facebook et Instagram, la particularité de l'application Snapchat réside dans le fait qu'aucun contenu n'est publié et conservé dans un fil de photos/vidéos. Après l'envoi et l'ouverture du contenu, celui-ci disparaît. Or, lorsque la/le destinataire reçoit la photo/

¹¹⁵ Snap Inc. Announces Fourth Quarter and Full Year 2018 Financial Results https://investor.snap.com/~/_media/Files/S/Snap-IR/press-release/q4-18-earnings-release.pdf

vidéo, cette personne peut l'enregistrer grâce à une « capture d'écran ». L'expéditeur du contenu est notifié qu'une capture d'écran a été réalisée, mais ne peut d'aucune façon y remédier. Toujours est-il que l'application et la société Snapchat dispose d'un règlement avec un ensemble de « règles communautaires », dont une relative au contenu sexuellement explicite.

« Nous interdisons les comptes diffusant du contenu pornographique ou en faisant la promotion. [...] Ne publiez, n'enregistrez ou n'envoyez jamais de contenu à caractère sexuel impliquant qui que ce soit âgé de moins de 18 ans, même si cette personne est vous-même. Ne demandez jamais à un(e) mineur(e) de vous envoyer des images ou messages à caractère sexuellement explicite. Toute exploitation de mineur dans un but à caractère sexuel sera immédiatement signalée à la police. »

Malgré tout, le détournement du règlement et des paramètres permet aux utilisateurs·rices farouches, de contourner l'affichage éphémère des contenus (écrit ou photographique), et de les sauvegarder sans le consentement de l'auteur·e, voire de les diffuser.

S'applique aussi la législation française, qui régleme la création et diffusion des contenus sexuellement explicites, ainsi que le harcèlement. Tout d'abord, est considéré comme pornographie enfantine un « contenu à caractère pornographique mettant en scène des mineurs ». Il est légiféré par l'Article 227-23 de la façon suivante :

« Le fait, en vue de sa diffusion, de fixer, d'enregistrer ou de transmettre l'image ou la représentation d'un mineur lorsque cette image ou cette représentation présente un caractère pornographique est puni de cinq ans d'emprisonnement et de 75 000 euros d'amende. Lorsque l'image ou la représentation concerne un mineur de quinze ans, ces faits sont punis même s'ils n'ont pas été commis en vue de la diffusion de cette image ou représentation.

Le fait d'offrir, de rendre disponible ou de diffuser une telle image ou représentation, par quelque moyen que ce soit, de l'importer ou de l'exporter, de la faire importer ou de la faire exporter, est puni des mêmes peines. »

Enfin, le cyber-harcèlement via Internet et les réseaux sociaux, est un délit réglementé par l'Article 222-33-2-2 du Code pénal.

« Le fait de harceler une personne par des propos ou comportements répétés ayant pour objet ou pour effet une dégradation de ses conditions de vie se traduisant par une

altération de sa santé physique ou mentale est puni d'un an d'emprisonnement et de 15 000 € d'amende lorsque ces faits ont causé une incapacité totale de travail inférieure ou égale à huit jours ou n'ont entraîné aucune incapacité de travail. »

Reste que les utilisateurs·rices ne semblent pas avoir connaissance des réglementations qui régissent l'utilisation des réseaux sociaux et l'usage de la sexualité, d'où l'importance d'éduquer autant aux réseaux sociaux, qu'à l'égalité sexuelles entre les femmes et les hommes, afin de lutter contre le *slutshaming*, cyber-harcèlement et harcèlement sexuel, notamment dans cette expansion de la découverte de la sexualité à travers les nouveaux réseaux de communication.

Ainsi donc, les adolescentes sont à nouveau face à des « injonctions paradoxales » exercées par les jeunes garçons, comme l'ont exprimé les adolescentes rencontrées en entretien, qui ont parlé des pressions liées à l'envoi de photos dénudées.

« Je me souviens d'une fois où, Selene avait son téléphone dans la poche et où les mecs essayaient de prendre son téléphone de sa poche exprès. Ils se donnaient des défis comme ça, juste pour lui toucher les fesses sans qu'elle soit d'accord ou même au courant du « jeu ». Et après ils insultent les filles de « putes », de « salopes », parce qu'elles font pas ce qu'ils veulent, mais dès qu'une fille accepte d'envoyer des *nudes*, ou se rapproche d'un garçon, elle se fait aussi traiter de « pute ». Les filles se font toujours insulter de « pute » en fait. » (Anselme, 16 ans)

Pour Michel Bozon, « avant même la première expérience de sexualité génitale, les individus acquièrent des informations de sources très diverses, ont des contacts avec des proches, générateurs d'attentes et de significations, vivent une sociabilité, qui configure un cadre d'exercice de la sexualité, et enfin connaissent des expériences personnelles, plus ou moins partagées avec l'entourage¹¹⁶ » et cette expérimentation passe aujourd'hui par le dévoilement du corps et de son intimité, sur les réseaux, sous les sollicitations du/de la présumé·e futur·e partenaire.

¹¹⁶ Bozon, M. (2008). Premier rapport sexuel, première relation : des passages attendus. Dans : Nathalie Bajos éd., *Enquête sur la sexualité en France: Pratiques, genre et santé*. Paris : La Découverte. p. 5

(1) Réseaux sociaux, sites de rencontre ?

Les discussions avec les professionnel·les de l'enseignement rencontré·es au sein de l'établissement scolaire sondé, ont décrit les « nouveaux » réseaux sociaux comme des sites de rencontre des générations Y (personnes nées entre 1980 et 2000) et Z (personnes nées dès 2001). Bien que l'usage de Snapchat ne soit pas autorisé pour personnes de moins de 13 ans, elle se présente comme l'application de prédilection des adolescent·es et jeunes adultes, du fait de sa simplicité et rapidité d'utilisation, et sa praticité par la suppression automatique des messages dès qu'ils sont envoyés dans le Chat. L'application offre donc, aux adolescentes divers mode de communication, via une communication écrite, orale, visuelle (photos et vidéos), ainsi que la possibilité de se mettre en scène.

Marie Bergström s'est intéressée à l'usage des sites de rencontres chez les jeunes utilisateurs·rices, et ses remarques correspondent aux usages que font les adolescent·es rencontré·es de l'application Snapchat, où se produisent des phénomènes de flirt et de reproduction des normes, et où se nichent des violences sexistes et de sexuelles.

Pour cette dernière, « *les sites de rencontres émergent aujourd'hui comme un espace important de sociabilité, d'expérimentation et de rencontres sexuelles pour cette partie de la population*¹¹⁷ » et cela n'est pas sans rappeler les remarques de Dominique Pasquier qui souligne aussi le caractère identitaire que confère l'utilisation des réseaux de communication inter-connectés et explique même que travailler sur les pratiques liées aux médias chez les jeunes nécessite de les examiner comme « des univers de consommation » aussi, mais surtout comme « supports à l'affirmation des identités¹¹⁸ ». Martin Dekeyser explique qu'Internet est devenu « *à partir des années 1990, un imaginaire de masse, une cyber-culture et le lieu de formes de sociabilité à part entière. Il va donner naissance à un « cyber-imaginaire », c'est-à-dire l'imaginaire d'une nouvelle société, d'une nouvelle humanité, d'un bouleversement complet de la vie individuelle et collective et du rapport à l'identité, au corps et à la*

¹¹⁷ Bergström, M. (2012). Nouveaux scénarios et pratiques sexuels chez les jeunes utilisateurs de sites de rencontres. *Agora débats/jeunesses*, 60(1), p. 107

¹¹⁸ Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Édition Autrement, coll. Mutations. p. 58

*réalité*¹¹⁹ » rendu possible grâce à la création et l'utilisation des réseaux et des nouveaux moyens de communication, que s'approprient les adolescent·es. À nouveau, pour Dominique Pasquier, les nouvelles pratiques de communication ont ainsi amené à une réorganisation des sociabilités, grâce aux rapports qu'entretiennent les adolescent·es avec les réseaux sociaux et l'utilisation qui en est faite, « *en offrant de nouvelles formes d'intimité dans les échanges [et] des occasions de jouer sur des identités*¹²⁰ ». Vincent Papot et Marion Haza soulignent que l'apparition des réseaux sociaux, avec Internet, a créé de « nouveaux supports à l'expression adolescente, tels que les images, les textes et les vidéos numériques¹²¹ », où sont diffusées des images de soi, qui ne sont qu'une représentation d'un aspect de l'identité de l'adolescent·e. Elles ne sont pas « *représentatives de l'identité entière du sujet (Tisseron, 2009)*¹²² », mais « *l'adolescent peut facilement jouer avec, fabriquer ses propres images et les montrer aux autres*¹²³ », tout en recevant l'approbation des pairs.

Ainsi donc, l'étude de Marie Bergström montre qu'au-delà du fait d'être un espace de sociabilité et de socialisation à l'univers adolescent, « *les sites de rencontres sont aussi envisagés comme « un terrain de découverte, voire d'entraînement*¹²⁴ » pour certain·es jeunes utilisateurs·rices, autant dans l'expérimentation à de nouvelles pratiques sexuelles, ainsi qu'à des « nouveaux scénario de rencontres ». Derrière leurs écrans interposés, dans un environnement où les conditions d'interaction sont transformées, les adolescents se découvrent une identité nouvelle, où les pairs et la hiérarchie ne sont pas présents en ce lieu pour conserver une stabilité sociale. Ce nouveau lieu de sociabilité rompt avec le traditionnel environnement scolaire où les relations se construisent dans un environnement codifié, et réglementé par des professionnel·les responsables de leur sécurité.

Or, par le défaut de présence dans un lieu où l'on devrait en trouver, les adolescent·es se retrouvent livré·es à eux-mêmes, aux envies et besoins d'expérimentations qu'ils

¹¹⁹ Dekeyser, M. (2018). La nouvelle culture masculine de l'immaturation. *Le Débat*, 200(3), p. 153

¹²⁰ Pasquier, D. (2005). p.115

¹²¹ Papot, V. & Haza, M. (2016). Les images « trash » sur réseaux sociaux : souffrance ou passage pubertaire ? *Adolescence*, vol. t.34 4, no. 4. p. 843

¹²² *Ibid.* p. 844

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ Bergström, M. (2012). p. 109

ressentent, sans que personne ne maîtrise ce qui peut être diffusé publiquement ou secrètement. À l'opposé du réseau social Facebook, où nombres d'adultes et parents veillent sur les publications de leurs adolescent·es. Ainsi, le réseau Snapchat et la distraction permanente qu'il offre aux adolescent·es, invite à réaliser des expériences, en montrant tout de soi. L'indépendance qui est donnée aux adolescent·es conduit à la production et à la circulation de contenus interdits et dangereux pour leurs auteur·es. La disparition des messages et autres contenus envoyés et le manque de supervision, ne font qu'inciter les adolescent·es à s'affirmer, à se construire une identité qui passe aussi par le contrôle de l'autre. En l'occurrence, par les demandes expressives de *nude*.

« Notamment avec les nudes qui circulent sur Snapchat, ça concerne tous les adolescents, et tout le monde en fait, tout le monde en demande, enfin... les garçons harcèlent les filles pour qu'elles en envoient ! Et après, ils le diffusent et harcèlent les filles... Faudrait en parler, faire de la prévention. » (Emma, 17 ans)

« Ce sont les premiers à harceler les filles pour qu'elles envoient des nudes ! » (Lyla, 17 ans)

« Les gars, ils demandent des nudes aux filles sur Snap, et ils gardent tout, tout, tout ce qu'elles envoient. Et après ils leur font du chantage ! C'est dégueulasse. C'est pas bien ce qu'ils font. Parfois, j'entends les gars dire « c'est ma pute elle », alors que moi la fille vient de lui dire qu'elle l'aime, il répondra jamais à son « je t'aime » et il lui demandera une nude pour qu'elle lui prouve son amour, alors qu'il est même parfois en train d'embrasser deux autres filles en même temps, qui elles-mêmes sont pas au courant de ce qu'il fait d'elles... » (Safia, 16 ans)

D'ailleurs, Snapchat joue sur les relations entretenues par les utilisateurs·rices sur le réseau et même, les *challenge*. Sur ce réseau, les relations sont transformées, à la fois grâce à la liberté dont disposent les adolescent·es de se construire une identité virtuelle, de rencontrer et d'entrer différemment dans la sexualité via une sexualité virtuelle et dénudée, mais aussi par les dispositifs conçus par l'application pour en accroître l'envie. Il existe par exemple le « Mode Snapstreak (Ça chauffe !) », qui signifie que deux utilisateurs se sont « *échangés des Snaps (pas des Chats) toutes les 24 heures d'intervalle ou moins, pendant plus de 3 jours consécutifs*¹²⁵ » et quantifie même le nombre de jours durant lesquels des Snaps (contenu photographique) qui ont été envoyés. L'assistant Snapchat précise bien que cela est « *même pour nous, est plutôt impressionnant !* », ne faisant qu'inviter les adolescent·es à s'exposer de

¹²⁵ Snap Inc. (s.d.). Assistance Snapchat : Mode Snapstreak (Ça chauffe !)

façon permanente. Il existe même des tutoriels sur le réseau Youtube pour apprendre aux utilisateurs·rices à conserver le « Mode Snapstreak (Ça chauffe !) » illustré par l'emoji flamme.

« Bah y a eu les flammes qui sont apparues, chez elle et chez moi, elle m'a envoyé un message « ouais on a eu les flammes ! », et je lui fais « ah bon ? vas-y on les perd pas » avec un clin d'oeil, et après depuis le jour là on s'est parlé, on s'est envoyé des photos, des photos de nous, de tout genre, des choses comme ça, et tout... au début il y avait rien, et ça s'est fait tout seul, on s'est envoyé d'autres photos... privées et normales. Vous voyez. Et on s'est mis en couple. » (Mike, 17 ans)

Ainsi, comme l'explique Marie Bergström, sur ces réseaux « *il en ressort un nouveau scénario de rencontres qui tend à la fois à faciliter et à accélérer l'entrée et la sortie des relations sexuelles*¹²⁶ » et amicales. Puisque, au-delà de la facilité à solliciter et partager des contenus dénudés de soi (ou d'autres), les amitiés sont elles-aussi récompensées par des « Emojis d'amis », qui sont attribués aux utilisateurs·rices avec lesquelles vous partagez le plus de Snaps et Chats. Bien qu'il soit possible d'avoir huit meilleur·es ami·es, les récompenses sont décernées sur le critère de régularité et de fidélité. Des « Badges » sont aussi distribués virtuellement sur l'application en fonction des interactions et relations entretenues, et qui permettent de « célébrer les amitiés ». Par conséquent, quelles que soient les finalités de l'usage de ce réseau, il y a tout de même une invitation à se montrer et à partager davantage, et comme l'explique Dominique Pasquier, au mieux à se créer une identité ou l'affirmer que davantage : « Si les lycéens associent effectivement des réseaux sociaux à des pratiques culturelles, ils relient ces mêmes pratiques à des mises en scène de soi. Il existe une stylisation des goûts qui tend à radicaliser les apparences culturelles en public. Ce phénomène est extraordinairement sensible au niveau des apparences [...]. Il est destiné à communiquer quelque chose des goûts musicaux, des pratiques sportives et des préférences télévisuelles ou cinématographiques¹²⁷ », ainsi que sa capacité à apprécier et être apprécié par l'auditoire. Vincent Papot et Marion Haza détournent même l'aphorisme de Socrate « dis-moi qui te « like », je te dirai qui tu es¹²⁸ ».

¹²⁶ Bergström, M. (2012). p. 117

¹²⁷ Pasquier, D. (2005). p.60-61

¹²⁸ Papot, V. & Haza, M. (2016). p. 845

Les récompenses illustrées par des émojis et des badges, ont un fort impact sur la légitimation d'une relation amicale ou naissante. Encore plus, lorsqu'il s'agit d'une relation construite sur un flirt et sur une exigeante nudité sollicitée par un petit-ami idéalisé, qui est félicité par des « flammes » et des demandes toujours plus exigeantes.

Toutefois, si la découverte de la sexualité et de sa sexualité, se fait à travers les réseaux sociaux, c'est moins révélateur d'une affirmation de sa liberté ou d'une libération des mœurs, mais plus révélateur d'un schéma de domination des hommes sur les femmes, qui par ailleurs, s'empressent de les collectionner et de stigmatiser les femmes qui, au contraire, se refusent à eux.

« Je suis très... vieux jeu. Je suis pas pour ça. Le virtuel prend une trop grande place dans tout. Ça m'est déjà arrivé qu'on me demande des nues, tout le temps, de garçons à qui je ne parle pas et je réponds simplement « si tu veux me voir, viens me voir en face », vivez les choses en vrai ! [...] Les garçons font des courses au *nude*, à celui qui en aura plus. [ceux qui ne cherchent que des aventures sans lendemain] qu'ils n'aillent pas harceler d'autres filles pour des *nudes*. Tout le monde en demande. Tous les garçons le font et toutes vont pas en envoyer, mais c'est compliqué de refuser. Tu passes forcément pour une sainte-nitouche et c'est parfois compliqué quand t'as pas de copain. Avant de rencontrer mon copain, j'en cherchais pas, alors ça me dérangeait pas. Et puis comme je l'ai dit, pour moi c'est non d'envoyer des nues. Tu veux me voir ? Viens me voir. On verra ce que tu feras une fois que tu m'auras en face. C'est trop facile pour eux de se planquer derrière leur téléphone à harceler les filles. » (Louise)

Pourtant, seules les adolescentes rencontrées m'ont parlé des nues et du harcèlement qu'il en découle. Un seul des adolescents interrogés m'en a parlé à demi-mot, mais aucun des autres ne se sont épanchés sur le sujet. Cela signifie-t'il soit qu'ils ne sont pas coutumiers de la pratique, ou qu'ils le sont, mais qu'ils ne le voient que comme une parade amoureuse ordinaire et qu'ils ne voient pas les travers. Pourtant, toujours est-il que six des onze filles interrogées m'ont témoigné de leur expérience à ce sujet, toujours de manière négative. Alors, tout comme l'explique Marie Bergström sur l'utilisation des applications de rencontre « Pour les femmes, l'accès à la sexualité est encore soumis à une « exigence d'amour » (Ambjörnsson, 2007 ; Bozon, 2009) : alors que les rapports sexuels hors couple peuvent apporter du respect et être considérés comme un gain de maturité pour un garçon, ils

traduisent pour les filles le risque de se voir imputer le stigmate de la « fille facile » (Bäckman, 2003 ; Clair, 2008).¹²⁹ », autant de la part des garçons, que des pairs.

« Anselme : Et comme Safia le disait, quand les garçons reçoivent des nues, déjà les garçons les gardent et trouvent ça normal de se les montrer entre copains.

Selene : Et ils critiquent la fille !

Safia : Et après ils lui font du chantage, menacent de montrer les nues à ses frères, à ses cousins, à son père, à son oncle, ils la montrent à tout le monde sur Snapchat.

Anselme : Mais c'est aussi la faute de la fille, parce que c'est elle qui l'a envoyé. » (Anselme, Selene et Safia, 16 ans)

Alors, s'observe une redéfinition des relations et des usages qui sont fait des nouveaux réseaux sociaux, qui renforce les normes de séduction hétérosexuelle, de l'homme hétérosexuel séduisant une femme, endurcissant au passage les rapports déjà inégaux entre les femmes et les hommes, de l'homme en demande du corps de la femme et de celle-ci soumise à la pression et à la honte qu'il pourrait lui infliger, que l'idée que l'homme doit « collectionner » des photos compromettantes comme « trophées » pour affirmer sa supériorité. Ces images, originellement « *réservées au cercle privé, de nos jours, [...] peuvent facilement faire l'objet de publications sur Internet, aux yeux de tous. Parfois, l'adolescent fragile peut devenir auteur d'images pornographiques le mettant en scène [et] diffuser des images compromettantes de lui*¹³⁰. »

Ainsi, étudier l'éducation à la sexualité par l'étude de sa réalisation et sa réception, montre que l'insatisfaction exprimée, est complexe et qu'elle se réfère à nombres de choses. Il m'était en effet, impossible de parler de l'insatisfaction que ressentent les filles pour l'éducation sexuelle reçue, sans parler des violences sexistes et sexuelles auxquelles elles sont victimes, dès leur puberté, jusqu'aux réseaux sociaux, et que ces violences sont à la fois la résultante d'un manque éducation aux médias et à ses droits, et aux droits d'autrui, mais aussi que les violences expriment une domination fortement imbriqués dans les rapports de genre, et que les réseaux sociaux accentuent ces rapports inégaux, et que « le dévoilement corporel féminin » n'est qu'un leurre d'une libération sexuelle, et que les femmes sont

¹²⁹ Bergström, M. (2012). p. 114

¹³⁰ Papot, V. & Haza, M. (2016). p. 844

d'autant plus exposées à un danger et aux comportements violents. Il y a, là encore, une mauvaise connaissance du public adolescent, de leur pratique et de leur attente, qui peut avoir un impact sur l'efficacité et l'utilité de l'éducation sexuelle, puisqu'elle est en fait inadaptée à leur réalité. Israël Nisand, écrit même qu'il faudrait « *beaucoup, beaucoup d'éducation sexuelle à l'école, pour parvenir à une maturité sexuelle et contraceptive et promouvoir des notions aussi fondamentales que le consentement réciproque, la spontanéité et le respect de l'autre.*¹³¹ ».

Gabrielle Richard et ses coauteurs·rices, se sont aussi intéressé·es à l'utilisation des réseaux sociaux et de communication, des adolescent·es, et montrent que malgré le fait que les outils numériques participent à la socialisation adolescente et à l'acquisition d'un capital social symbolique (Couchot-Schiex, 2017 ; Cousin et Chauvin, 2010), dans le même temps ils contribuent à imprégner les adolescent·es d'injonctions qui « *conduisent à un double standard, à une différenciation des attentes selon que l'on est une fille ou un garçon dans un univers relationnel hétérosexuel*¹³² ». Ainsi, bien que pour les filles, « *la mise en avant d'un capital de séduction assure une bonne place dans la hiérarchie sociale symbolique hétérosexuelle*¹³³ », elle s'avère toutefois être dangereuse pour elles, du fait du « *risque* » d'être déconsidérées, si celles-ci, dans leur mise en scène d'elles-mêmes, de leur féminité et accessibilité « *dépasse certains standards de modestie, de bienséance féminine*¹³⁴ », pour les garçons, ils « *sont soumis à des injonctions normatives, celles de démontrer leur appétit hétérosexuel, leur virilité corporelle*¹³⁵ », comme cela avait déjà été observable au cours des séances d'éducation affective et sexuelle, et de lutte contre les discriminations, de l'association Couleurs Gaies.

Finalement, comme le souligne Gabrielle Richard et ses coauteur·es « les outils du numérique ne sont pas à l'origine des comportements potentiellement violents ou des propos

¹³¹ Nisand, 2013. p. 63

¹³² Richard, G., Couchot-Schiex, S. & Moignard, B. (2019). « Expérimenter le web en tant que jeune minoritaire ». *Les cahiers de la LCD*, 9(1). p. 43

¹³³ *Ibid.*

¹³⁴ *Ibid.*

¹³⁵ *Ibid.*

haineux, mais ils en assurent une diffusion plus large, rapide, virale, incontrôlable, pérenne¹³⁶ », pour lesquelles il est nécessaire et indispensable de former et d'éduquer les individus, au même titre que l'éducation biologique, afin de mieux les préparer et leur donner des outils de défense face aux violences et discriminations, ainsi qu'aux nouvelles pratiques discriminatoires qui sont impulsées par l'utilisation des nouveaux outils de communication. D'ailleurs, ceux-ci ne font que participer à l'enracinement des discriminations et des disparités entre les sexes, tout en participant à l'affirmation d'identité cis-hétéronative.

¹³⁶ Richard, G., *et al.*, 2019. p. 44

CONCLUSION

Avec l'émergence des mouvements de revendication et de libération de la parole illustrés par les hashtags #BalanceTonPorc et #MeToo, il a été mis en lumière l'omniprésence de comportements violents, sexistes et misogynes, ce dont se targue de combattre l'éducation affective et sexuelle. Enseignement de l'éducation transversale, celle-ci a été créée en 1973 par la circulaire Fontanet et a été rendue obligatoire par la loi du 4 juillet 2001, ainsi que sa circulaire d'application en 2003. Devant être enseignée durant toute la scolarité de la petite enfance à l'adolescence, elle s'étudie autour de trois volets. Le premier est biologique, le deuxième, psycho-émotionnel et le troisième, juridique et social. Les études montrent pourtant qu'un établissement sur deux ne dispenserait pas cet enseignement auprès de ses élèves, et lorsqu'elle est abordée, seule l'approche hygiéniste est privilégiée.

Au cours des dernières années, j'ai toutefois eu la possibilité de rencontrer des établissements scolaires de la région Grand-Est, qui proposaient à leurs élèves une éducation autant sexuelle, qu'affective. C'est auprès de l'association Couleurs Gaies, agréée association complémentaire de l'enseignement public par le Rectorat de l'académie Nancy-Metz depuis 2008, que j'ai appréhendé la thématique de l'éducation à la sexualité, tout en proposant une analyse du dispositif d'interaction dans un cadre éducatif et bienveillant, à travers le concept de la relation de service d'Erving Goffman et du don de Marcel Mauss.

Souhaitant pour cette présente recherche, aller au-delà de l'analyse du dispositif d'interaction par le biais de la théorie de la relation de service et du don, je me suis investie dans une étude de la réception. Elle interroge autant la réception des interventions de l'association messine, que les autres interventions auxquelles les élèves ont participé tout au long de leur scolarité. Elle s'intéresse aussi à la façon dont ces interventions ponctuelles s'articulent aux savoirs et représentations de la sexualité, qui circulent parmi les adolescent·es. En définitive, la recherche présente la façon dont les acteurs et actrices de l'éducation répondent aux exigences ministérielles, ainsi qu'aux besoins de son public. Pour cela, il m'a été nécessaire de recenser tout ce qui était proposé aux élèves, mis en place par la communauté éducative en matière d'éducation sexuelle, et la façon dont les enseignements

sont reçus par les élèves, tout cela en interagissant directement avec les auteurs·rices et le public de cette éducation.

La finalité de ma recherche était de rencontrer les professionnel·les de l'enseignement et leurs élèves, afin de répondre à ma problématique principale, qui était de savoir de quelle façon est administrée l'éducation à la sexualité au sein d'un établissement ciblé. Et par la suite, d'observer la façon dont elle est reçue par les adolescent·es, à qui elle s'adresse prioritairement, pour soulever l'hypothèse selon laquelle, plus il y aurait d'intervenant·es pour réaliser cette éducation, plus les interventions seraient diverses, meilleure en serait la satisfaction.

Pour cela, il a tout d'abord été nécessaire de trouver un terrain propice à une telle recherche. Mon attention s'est donc portée sur un établissement scolaire particulier ; la Cité Scolaire, située dans la région Lorraine. Elle s'était, pour ma précédente recherche, illustrée comme un établissement ressource grâce au dispositif de grande envergure qu'elle avait déployée en matière d'éducation à la sexualité.

Grâce à cela, il m'était à présent possible de recenser tout ce qui était mis en place par la communauté éducative, dans leurs enseignements et dans les thématiques que s'approprient les enseignant·es pour réaliser cette éducation, ainsi que dans les outils utilisés pour transmettre les savoirs liés à l'éducation affective et sexuelle. Puis, d'interagir directement avec leurs élèves, afin d'évaluer la réception qui en est faite. Sans bien sûr omettre d'étudier la façon dont l'éducation à la sexualité se rencontre et se confronte avec les expériences des élèves, avec leurs propres sexualités et leurs exigences, ainsi qu'avec les autres instances d'apprentissages et de socialisation à la sexualité, tels que les oeuvres cinématographiques, télévisuelles, ou encore les réseaux sociaux. Ces derniers se sont d'ailleurs montrés intéressants, dans la compréhension de certains phénomènes de reproduction des violences sexistes et sexuelles, que l'on retrouve tout aussi bien dans toutes les sphères de la société, de l'école, ainsi que sur les nouveaux réseaux de communication.

Cette recherche m'a appris que même si la diversification des interventions et des intervenant·es joue un rôle dans la satisfaction de l'éducation affective et sexuelle, elle en reste toutefois imparfaite. Les adolescent·es expriment le besoin d'une éducation davantage

affective, que sexuelle et par conséquent, biologique. Bien que ce point de vue de l'éducation sexuelle soit important et nécessaire, les adolescent·es espèrent de cette éducation une formation leur permettant de développer des compétences psychosociales, nécessaires à la construction de relations amoureuses (et amicales) saines pour soi et pour autrui. Les adolescent·es restent toutefois satisfait·es des rencontres avec l'association Couleurs Gaies, auxquelles ces dernier·es ont participé l'année dernière, bien que leurs besoins s'étendent encore au-delà d'interventions de lutte contre le sexisme et l'homophobie, malgré le fait qu'elles restent à leur sens, indispensables, mais inefficaces, compte-tenu des violences sexistes et homophobes présentes en milieu scolaire et du harcèlement qui persistent. Particulièrement pour les jeunes femmes rencontrées qui ont fait part d'un fort besoin d'éducation sexuelle en non-mixité, en raison des comportements « perturbateurs » des garçons, mais surtout d'un réel besoin de partager leurs doutes et leurs ressentiments, dans un environnement sans homme.

Elle confirme par ailleurs un point important, que ma précédente recherche avait soulevé, du fait que l'éducation à la sexualité participe à l'affirmation de l'identité sexuée et sexuelle des élèves. Elle présente, pour les adolescent·es, un cadre propice à l'affirmation de soi en tant qu'individu sexué, sexuel et généré.

En outre, il est essentiel de souligner les liens extrêmement étroits qui existent entre le sexisme et l'homophobie. En premier lieu, on remarque l'expression de la nécessité pour les garçons d'affirmer leur virilité par la domination des femmes, notamment par le nouveau biais des réseaux sociaux. Puis, on remarque également l'omniprésence, à la fois orale et virtuelle, d'insultes à caractères homophobes, sans que celles-ci ne soient identifiées comme telles par les adolescent·es qui font usage de ces insultes, illustrant ainsi une défaillance ou une inefficacité de l'éducation à la sexualité, notamment sur le volet social et juridique, en matière de prévention des préjugés, stéréotypes et violences LGBTphobes...

Les séances d'éducation à la sexualité sont également pour la plupart très hétérocentrées, adaptées uniquement aux personnes cisgenres et aux rapports sexuels pénétrés. Ainsi, les rapports lesbiens et homosexuels sont implicitement niés et les personnes transgenres invisibilisées, au sein de l'institution scolaire. On remarque également que les notions de consentement sont peu abordées. La nécessité de redonner aux jeunes filles l'image d'une femme maîtresse de sa sexualité et de ses rapports sexuels est encore mise de

côté, illustrant des représentations où la femme ne doit pas avoir une sexualité de plaisir, hors de la dimension procréatrice et encore moins vivre sa sexualité sans implication du plaisir masculin.

Elle témoigne aussi que pour les adolescent·es, l'éducation à la sexualité permet d'apprendre sur soi, sur autrui, qu'elle est aussi le vecteur d'une meilleure prévention et d'une protection de son corps et son/ses partenaire(s), malgré le fait qu'elle soit exclusivement préventive d'un point de vue hygiéniste, puisque la lutte contre les violences sexistes et sexuelles reste inexistante pour 96,70 % des personnes enquêtées pour cette recherche, en dépit du fait que cette recherche ait montré que l'acte sexuel physique ne soit plus l'élément déterminant dans l'entrée dans la sexualité, puisqu'aujourd'hui, celle-ci est dominée par le fait de se montrer à l'autre, de façon consentie ou non, via des réseaux sociaux. Elle démontre que s'interroger sur les pratiques sexuelles des adolescent·es et à leurs représentations de la sexualité, est finement relié à l'utilisation de nouveaux outils de communication, comme les applications de partage de photographies et vidéos, grâce auxquelles les adolescent·es entrent dans la sexualité, par l'envoi intempestif et non consenti de photos explicites, ou par l'envoi sous-contrainte de photos de soi à caractère sexuel, pouvant s'en suivre par du *revenge-porn* et du *slut-shaming*. Enfin, si la prévention des infections sexuellement transmissibles est nécessaire et légitime, celle des viols conjugaux manque cruellement. À l'heure de mouvement *MeToo*, *BalanceTonPorc*, la prévention hygiéniste ne suffit plus.

Pour arriver à de tels résultats, il a été nécessaire de réaliser 309 h d'observations, de recherches et de rencontres, toutes rendues possibles grâce à l'exercice d'un stage, afin de m'immerger dans cet établissement pour mener à bien cette recherche d'un point quantitatif et qualitatif. La diffusion des questionnaires s'est ainsi vue complétée par la réalisation d'entretiens semi-directifs, auprès de la communauté éducative de cet établissement, ainsi que de leurs élèves.

Toutefois, il me faut nuancer mes propos, en insistant sur le fait que la diffusion de mes questionnaires, n'a pas permis d'assurer la représentativité de mon échantillon. La méthode des quotas n'a pas été respectée, autant dans la représentation du genre des

répondant·es, leur âge ou de leur situation professionnelle ou scolaire. À cela s'ajoute le fait que l'enquête réalisée à l'extérieur de l'établissement scolaire, s'est faite sur les réseaux sociaux, où des internautes militant·es (féministes et LGBT) ont assuré sa diffusion auprès de leur communauté. Il n'est pas inenvisageable que les répondant·es soient des personnes déjà intéressées par les thématiques de ma recherche et, sont peut-être davantage critiques sur l'environnement qui les entoure et sur l'éducation reçue, et que cela ait exercé une influence sur l'insatisfaction au regard de l'éducation affective et sexuelle reçue. Enfin, se rajoute aussi le fait que l'échantillon ne soit composé que de 460 répondant·es, ce qui s'avère être un échantillon restreint.

Une attention particulière a été donnée pour la réalisation des entretiens, où 15 professionnel·les de l'enseignement ont été rencontré·es, avec huit femmes et sept hommes, titulaires d'enseignements divers, alors qu'auprès des élèves, celles et ceux issu·es de baccalauréats généraux et technologiques se sont montré·es davantage intéressé·es, dix filles ont été rencontrées, et huit garçons, dont un seul issu d'un baccalauréat professionnel.

Outre tout cela, des difficultés ont aussi été rencontrées, mais essentiellement orientées autour des thématiques touchant à la sexualité et à son éducation, dont certaines personnes ne souhaitent pas parler par crainte ou par pudeur, ou d'autres, par désintérêt pour cette thématique dans sa globalité. D'autres se sont aussi créées par l'impossibilité d'étudier la réelle efficacité de l'éducation à la sexualité dans les relations qu'entretiennent les individus, d'où la nécessité de se concentrer uniquement sur leur satisfaction ou insatisfaction.

Le dernier obstacle à avoir été rencontré, a été d'abandonner l'étude comparative initialement prévue, pour laquelle je souhaitais mettre en parallèle l'éducation sexuelle reçue par la génération Y (personnes nées entre 1980 et 2000) et par la génération Z (personnes nées dès 2001), mais le temps imparti pour la réalisation de ce mémoire ne permettait pas la réalisation d'un tel projet. Toutefois, cette étude pourrait être réalisable dans le cadre d'un travail de recherche ultérieur.

Un aspect intéressant à travailler pourrait concerner les rapports entretenus entre les adolescent·es. Il s'agirait ainsi de s'interroger sur le rapport qu'ont les jeunes garçons aux jeunes filles, et les jeunes filles aux jeunes garçons, tout en prenant en compte la manière dont l'invisibilisation des minorités LGBT influe sur la construction de ces représentations et de ces rapports, tout en s'intéressant aussi à la façon dont sont induits les rapports sexistes, homophobes, transphobes, dans la construction identitaire de l'individu, et dans leurs rapports à autrui. Une étude réalisée auprès du public spécifique des 10-17 ans, des élèves entrant au collège, jusqu'aux élèves sortant du lycée, pourrait amener à créer une typologie des rapports que les adolescent·es ont entre elles et eux, en fonction des âges de la vie, des milieux sociaux, familiaux et religieux, afin de comprendre la construction des inégalités et les rapports qu'ils et elles ont à celles-ci. Y serait questionnée la construction et déconstruction des préjugés, des stéréotypes et des LGBTphobies au sein de l'institution scolaire, mais aussi de son articulation dans les autres instances de socialisation primaire et secondaire, comme la famille, les groupes pairs, médias, etc... afin de penser, après cet axe de compréhension, à un axe de prévention.

Un tout autre aspect intéressant à travailler pourrait porter sur la manière dont l'éducation à la sexualité est abordée dans le cadre familial, à la fois du point de vue des enfants, mais également des parents, tout en incluant particulièrement l'éducation sexuelle des adolescent·es LGBT et la façon dont les parents adaptent leur discours.

GLOSSAIRE

Agenrée : Est agenrée, une personne qui se définit sans genre et/ou sans identité de genre.

Cisgenre : Est cisgenre, une personne dont le genre auquel elle a été assignée à la naissance, est aussi le genre auquel elle s'identifie.

Embyphobie : L'embyphobie fait référence au rejet et à l'ensemble des discriminations auxquelles sont victimes les personnes non-binaires.

Genderfluid : Est genderfluid, une personne dont le genre oscille entre l'identification « féminin » et « masculin ».

Hétérosexualité : L'hétérosexualité est le fait d'être attiré sexuellement et/ou sentimentalement par une personne du sexe et/ou genre opposé au nôtre.

Homosexualité : L'homosexualité est le fait d'être attiré sexuellement et/ou sentimentalement par une personne du même sexe et/ou genre que le nôtre.

Lesbophobie : La lesbophobie est une discrimination sur l'orientation sexuelle lesbienne.

LGBT ou LGBTQ+ : Est l'acronyme de Lesbienne, Gay, Bisexuels, Trans°, Queer.

LGBTphobie : Les LGBTphobies font référence au rejet et à l'ensemble des discriminations auxquelles sont victimes les personnes LGBTQ+.

Ménarche : La ménarche fait référence aux premières menstruations d'une personne.

Non-binarité (ou Genderqueer) : La non-binarité est le fait que l'identité de genre d'une personne ne correspond ni aux normes du masculin, ni à celles du féminin.

Out : Est « out » une personne qui fait connaître son orientation sexuelle et/ou identité de genre aux personnes de son entourage (familial, amical, professionnel ou scolaire). On parle aussi de « coming-out gay », « coming-out trans », etc...

Pansexualité : La pansexualité est le fait d'être attiré sexuellement et/ou sentimentalement par une personne, indépendamment de son sexe et/ou genre.

Transgenre : Une personne transgenre est une personne dont le genre auquel elle a été assignée à la naissance, n'est pas le genre auquel elle s'identifie aujourd'hui. Le transgenrisme/transidentitarisme est une réassignation de genre, alors que le transsexualisme est une réassignation des organes sexuels.

Transphobie : La transphobie référence au rejet et à l'ensemble des discriminations auxquelles sont victimes les personnes transgenres et/ou transsexuelles.

VIH/Sida : Le VIH est le Virus de l'Immunodéficience Humaine, responsable du Sida. Le Sida n'est lui, que la quatrième et dernière phase de la maladie.

BIBLIOGRAPHIE

- Références juridiques

Article 222-22 du Code pénal, Modifié par Loi n°2010-769 du 9 juillet 2010 - art. 36

Article 222-22-2 du Code pénal, Créé par Loi n°2013-711 du 5 août 2013 - art. 5

Article 222-23 du Code pénal, Modifié par Loi n°2018-703 du 3 août 2018 - art. 2

Article 222-27 du Code pénal, Modifié par Ordonnance n°2000-916 du 19 septembre 2000 - art. 3 (V) JORF 22 septembre 2000 en vigueur le 1er janvier 2002

Article 222-33 du Code pénal, Modifié par Loi n°2018-703 du 3 août 2018 - art. 11, Modifié par Loi n°2018-703 du 3 août 2018 - art. 13

Article 222-33-2-2 du Code pénal, Modifié par Loi n°2018-703 du 3 août 2018 - art. 11, Modifié par Loi n°2018-703 du 3 août 2018 - art. 13

Article 227-23 du Code pénal, Modifié par Loi n°2013-711 du 5 août 2013 - art. 5

Article L131-1 du Code de l'éducation

Article L312-16 du Code de l'éducation, Modifié par Loi n°2016-444 du 13 avril 2016 - art. 19

B.O n°18 du 2 mai 2002, Circulaire n°2002-098 du 25-04-2002

B.O n°9 du 27 février 2003, Circulaire n°2003-027 du 17-02-2003

B.O spécial n°4 du 29 avril 2010

B.O spécial n°9 du 30 septembre 2010

Circulaire n°73-299 du 23 juillet 1973

Éduscol, Éducation à la sexualité - Les enjeux de l'éducation à la sexualité. (s.d) Infographie.
En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46864/les-enjeux-de-l-education-a-la-sexualite.html>

Éduscol, Enseignement moral et civique - L'EMC : principes et objectifs. (s.d)
L'enseignement moral et civique dans la classe, dans l'école et dans l'établissement - cycles 2-3-4. En ligne : <https://eduscol.education.fr/cid92405/l-emc-dans-classe-dans-ecole-dans-etablissement.html>

Éduscol, Le CESC : sa composition, ses missions. (s.d) Comité d'éducation à la santé et la citoyenneté. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46871/le-cesc-sa-composition-ses-missions.html>

Loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception (1)

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (1).

Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation « Loi Haby »

- Références sur l'adolescence

Brooks-Gunn, J., Ruble, D. (1982). The experience of menarche, *Child Development*, 53, p. 1557-1566.

Galland, O. (2008). Une nouvelle adolescence. *Revue française de sociologie*, vol. 49(4), 819-826. DOI : 10.3917/rfs.494.0819.

Lee, J. (1994). Menarche and the (hetero)sexualisation of the female body. *Gender and society*, vol. 8, n° 3.

Mardon, A. (2009). Les premières règles des jeunes filles : puberté et entrée dans l'adolescence. *Sociétés contemporaines*, 75(3), 109-129. DOI : 10.3917/soco.075.0109.

Pasquier, D. (2005). Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité. Paris : Éditions Autrement. (Mutations).

Piccand, L. (2016). Puberté. In : Rennes, J. *Encyclopédie critique du genre : Corps, sexualité, rapports sociaux*. (pp. 521-528). Paris : La Découverte.

- Références sur (l'éducation à) la sexualité

Anka Idrissi, A., Gallot, F., Pasquier, G. (2018). Enseigner l'égalité filles-garçons. Éditions Dunod. Collection : La Boîte à outils du professeur.

Berger, D., Bernard, S., Wafo, F., Hrairi, S., Balcou, M. & Carvalho, G. (2011). Éducation à la santé et à la sexualité : qu'en pensent les enseignants ? Étude comparative dans 15 pays. *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 81-103. DOI : 10.3917/cdle.032.0081.

Berger, D., Rochigneux, J., Bernard, S., Morand, J. & Mougnotte, A. (2015). Éducation à la sexualité : conceptions des élèves de 4e et 3e en collège et SEGPA. *Santé Publique*, vol. 27(1), 17-26. DOI : 10.3917/spub.151.0017.

Bozon, M. (2013). L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. *L'égalité introuvable : Commentaire. Sciences sociales et santé*, vol. 31(4), 97-105. DOI : 10.3917/sss.314.0097.

Gelly, M. (2013). Les inégalités sociales, objet invisible pour l'éducation sexuelle ? Enquête ethnographique sur l'éducation sexuelle dans les collèges. *Sciences sociales et santé*, vol. 31(4), 7, p. 3-96. DOI : 10.3917/sss.314.0073.

Giami, A. (1999). Les organisations institutionnelles de la sexualité, Handicap. *Revue de Sciences Humaines et Sociales*, 83, 3-29, numéro spécial « Institutions et sexualités ».

Hrairi, S. (2017). Éducation à la sexualité en Tunisie, attentes des élèves et conceptions des enseignants. *Santé Publique*, vol. 29(3), 405-414. DOI : 10.3917/spub.173.0405.

Khzami, S-E., Razouki, A., Selmaoui, S., Agorram, B., Berger, D. (2012). Éduquer à la santé et à la sexualité, c'est transmettre aussi des valeurs. *Spirale - Revue de recherches en éducation*. 50. 111-124. DOI : <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1093>

Le Mat, A. (2016). Éducation sexuelle. In : Rennes, J. *Encyclopédie critique du genre: Corps, sexualité, rapports sociaux* (pp. 232-241). Paris : La Découverte.

Lebas, I. (2011). Éducation à la vie affective et sexuelle à l'école. *Dialogue*, 193(3), 89-100.

Mangel, A. (2018). Éduquer à la sexualité en milieu scolaire : le Dispositif de l'association Couleurs Gaies. (Mémoire de recherche, Université de Lorraine, Metz).

Morin-Messabel, C., Ferrière, S., Salle, M. (2012) « L'éducation à l'égalité « filles-garçons » dans la formation des enseignant-e-s : amorce par l'exemple des biais perceptifs des enseignantes et des enseignants en formation de Master 2 enseignement ». *Recherche et formation*, INRP.

Nisand, I. (dir). Letombe, B., Marinopoulos, S. (2012). Et si on parlait de sexe à nos ados ? Pour éviter les grossesses non prévues chez les jeunes filles. Édition : Odile Jacob.

Tremblay, R., Aragon, A., Paunero, G., Suret, N. & Vidotto, M. (2001). Les fondements de l'éducation sexuelle. In : Aragon, A., Paunero, G., Suret, N., & Vidotto, M. (Dir), Guide d'éducation sexuelle - Tome 2: La personne handicapée mentale (pp. 13-61). Toulouse, France : ERES.

Véronique Poutrain, « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires », *Éducation et socialisation* [En ligne], 36 | 2014, mis en ligne le 09 octobre 2014, consulté le 24 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/951> ; DOI : 10.4000/edso.951

- Références sur les rapports sociaux

Ambjörnsson, F. (2007). I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer [Une classe à part. Genre, classe et sexualité parmi des lycéennes], Ordfront förlag, Stockholm (Suède).

Andro, A., Bachmann, L., Bajos, N., Hamel, C. (2010). La sexualité des femmes : le plaisir contraint. *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 29(3), 4-13. DOI : 10.3917/nqf.293.0004.

Bergström, M. (2012). Nouveaux scénarios et pratiques sexuels chez les jeunes utilisateurs de sites de rencontres. *Agora débats/jeunesses*, 60(1), 107-119. DOI : 10.3917/agora.060.0107.

Bourdieu, P. (1972). Esquisse d'une théorie de la pratique: Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle ». Genève, Suisse : Librairie Droz

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

Bozon, M. (2002). *Sociologie de la sexualité*. Paris : Nathan.

Bozon, M. (2008). Premier rapport sexuel, première relation : des passages attendus. In : Bajos, N. Enquête sur la sexualité en France: Pratiques, genre et santé. (pp. 117-147). Paris : La Découverte. DOI : 10.3917/dec.bajos.2008.01.0117.

Bozon, M. (2009). Sociologie de la sexualité, Paris : Armand Colin, coll. « Domaines et approches ».

Bozon, M. (2012). Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes: Le garçon sans frein et la fille responsable. *Agora débats/jeunesses*, 60(1), 121-134. DOI : 10.3917/agora.060.0121.

Bozon, M. (2013). *Sociologie de la sexualité* (3e édition). Armand Collin.

Bréau, A., Schoch, L. & Lentillon-Kaestner, V. (2018). Le retour de la non mixité à l'école : ce qu'en pensent les élèves. *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 163-178. DOI : 10.3917/cdle.045.0163.

Buchmann, C. DiPrete, T-A., McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual review of sociology*, n° 34, 319-337.

Butler J. (2004). *Undoing gender*. New York : Routledge.

Clair, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesses*, 60(1), 67-78. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2012-1-page-67.htm>

Couleurs Gaies. (s.d) Programme de l'intervention.

Couleurs Gaies. (s.d) Rapport d'activité 2017-2018.

Debarbieux, E., Alessandrin, A., Dagorn, J., & Gaillard, O. (2018). Les violences sexistes à l'école. Une oppression viriliste. *Observation européen de la violence à l'école*. En ligne :

<http://prevenance-asso.fr/wp-content/uploads/2018/06/Les-violences-sexistes-à-l'école-une-oppression-viriliste.pdf>

Debauche, A., Lebugle, A., Brown E., et al. (2017). Enquête Virage et premiers résultats sur les violences sexuelles. Collection : Documents de travail. n° 229.

Dekeyser, M. (2018). La nouvelle culture masculine de l'immaturation. Le Débat, 200(3), 143-159. DOI : 10.3917/deba.200.0143.

Delforge, H. (2010). Les horizons de la socialisation à l'âge de la scolarité obligatoire : paroles et représentations d'adolescents issus d'établissements contrastés. Education et sociétés, 25(1), 35-50. DOI : :10.3917/es.025.0035. p.36

Devineau, S. (2014). Les femmes et l'école : quel enjeu éducatif ?. In : Estripeaut-Bourjac, M., Sembel, N. (dir.), Femmes, travail et métiers de l'enseignement : rapports de genre et rapports de classe (pp. 161-166). Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Diallo, R. (2017). La non-mixité, un outil politique indispensable. En ligne : <http://www.slate.fr/story/146466/non-mixite-rokhaya-diallo> (Page consultée le 25/08/2019)

Dorlin, E. (2003). « Les putes sont des hommes comme les autres. ». Raisons politiques, no 11(3), 117-132. DOI : :10.3917/rai.011.0117.

Dorlin, E. (2008). Sexe, genre et sexualités, Paris : Presses universitaires de France.

Durand-Delvigne A., M. Duru-Bellat. (1998). Mixité scolaire et construction du genre. In : M. Maruani (ed.), Les nouvelles frontières de l'inégalité, Paris, La Découverte, p. 83-92.

Duru-Bellat M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. Revue française de pédagogie, n° 110, 75-109.

Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114(3). 197-212.
DOI : 10.3917/reof.114.0197.

Duru-Bellat M. (2013). Les adolescentes face aux contraintes du système de genre. *Agora débats / jeunesses*, n° 64, 91-103.

Estripeaut-Bourjac, M., Sembel, N. (2014). Femmes, travail et métiers de l'enseignement : rapports de genre et rapports de classe. Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

GIFF, La Grande Loge Féminine de France. (s.d) Une spécificité féminine. En ligne : <https://www.glff.org/specificite.html>

Hamel, C. (2010). Maïa Mazaurette et Damien Mascret : La revanche du clitoris. *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 29(3), 102-105. DOI : 10.3917/nqf.293.0102.

Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes. (2016). Rapport relatif à l'éducation à la sexualité, Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes. En ligne : <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/sante-droits-sexuels-et-reproductifs/travaux-du-hcefh/article/rapport-relatif-a-l-education-a-la>

Hoffnung M. (2011). Career and family outcomes for women graduates of single-sex versus coed colleges. *Sex Roles*, n° 65, 680-692.

Ined. (2014). L'âge au premier rapport sexuel. En ligne : <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/memos-demo/focus/l-age-au-premier-rapport-sexuel/>

Jackson C., 2002, Can Single-sex Classes in Co-educational schools Enhance the Learning Experiences of Girls and/or Boys ?, *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 1, 37-48.

Jacquemart, A. & Masclet, C. (2017). Mixités et non-mixités dans les mouvements féministes des années 1968 en France. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 46(2), 221-247. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-clio-femmes-genre-histoire-2017-2-page-221.htm>

Kiselewich R. (2008). In defense of the 2006 Title IX Regulations for single sex public education : how separate can be equal ? *Boston college law review*, n° 1, 217-229.

Lamy, A. (2017). À 12 ans, ils font des « nues ». *Femina*. En ligne : <https://www.femina.fr/article/a-12-ans-ils-font-des-nudes>

Léchenet, A. (2014). Former les enseignants à aborder la violence genrée entre pairs. In : Estripeaut-Bourjac, M., Sembel, N. (dir.), *Femmes, travail et métiers de l'enseignement : rapports de genre et rapports de classe* (pp. 305-314). Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2013). Filles et garçon, sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur. En ligne : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2014/80/2/FetG_2014_407802.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2018). Résultats de l'enquête de climat scolaire et victimation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2017-2018. Note d'information, n°18.33. En ligne : https://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/91/4/depp-ni-2018-18-33-Resultats-enquete-climat-scolaire-et-victimation_1053914.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. (s.d.) Égalité des filles et des garçons. En ligne : https://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html#Agir_aupres_des_eleves

Ministère de l'Intérieur. (2018). Les victimes de violences entre partenaires enregistrées par les services de police et gendarmerie en 2017.

Mission interministérielle pour la protection des femmes contre les violences et la lutte contre la traite des êtres humains. (2018). Les violences au sein du couple et les violences sexuelles en France en 2017. Indicateurs annuels.

En ligne : https://www.stop-violences-femmes.gouv.fr/IMG/pdf/violences_au_sein_du_couple_et_violences_sexuelles_novembre_2018.pdf

Mosconi, N. (1989). La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux semblant ? Paris : Presses universitaires de France.

Mwasi, Collectif Afroféministe. (s.d). Qu'est-ce que Mwasi ? En ligne : <https://mwasicollectif.com> (Page consultée le 25/08/2019)

Papot, V. & Haza, M. (2016). Les images « trash » sur réseaux sociaux : souffrance ou passage pubertaire ? *Adolescence*, t.34 4(4), 843-852. DOI : 10.3917/ado.098.0843.

Pasquier, D. (2005). Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité. Éditions Autrement. (Mutations).

Passeron, J-C., Bourdieu, P. (1970). *La reproduction*. Édition : Les Éditions de Minuit. Col : Sens Commun.

Pezou, G. (2011). Une histoire de la mixité, *Cahiers pédagogiques*, n° 487. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixite>

Prat, A., Loubatière, C. (2013). La femme et la franc-maçonnerie. In : Andrée Prat éd., *L'ordre maçonnique : le Droit Humain*. (pp. 7-14). Éditions : Presses Universitaires de France.

Rahib, D., Le Guen, M., Lydié, N. (2017) Baromètre santé 2016. Contraception. Quatre ans après la crise de la pilule, les évolutions se poursuivent. Saint-Maurice : Santé publique France. En ligne : <http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1806.pdf>

Richard, G., Couchot-Scheix, S. & Moignard, B. (2019). « Expérimenter le web en tant que jeune minoritaire ». Les cahiers de la LCD, 9(1), 39-57. DOI : 10.3917/clcd.009.0039.

Santé publique France. (2019). VIH/sida. En ligne : <https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/infections-sexuellement-transmissibles/vih-sida/le-scan/#tabs>

Sauvet, A. (2009). État des lieux des connaissances, représentations et pratiques sexuelles des jeunes adolescents. Enquête auprès des 316 élèves de 4ème et 3ème d'un collège du Nord de Montpellier. Mémoire de DU Sexologie, Faculté de Médecine Montpellier-Nîmes.

Sidaction. (2017). Sondage Ifod et Bilendi : les Français, l'information et la prévention du sida. En ligne : <https://www.sidaction.org/actualites/sondage-ifop-et-bilendi-les-francais-linformation-et-la-prevention-du-sida-654>

Simonetti, I. (2016). Violence (et genre). Dans : Juliette Rennes éd., Encyclopédie critique du genre: Corps, sexualité, rapports sociaux. 681-690. Paris: La Découverte.

Smyth E. (2010). Single sex education : what does research tell us ? Revue française de pédagogie, n° 171, 47-55.

Snap Inc. (s.d.). Assistance Snapchat : Mode Snapstreak (Ça chauffe !). En ligne : <https://support.snapchat.com/fr-FR/a/snapstreaks>

Snap Inc. (s.d.). Règles communautaires. En ligne : <https://www.snap.com/fr-FR/community-guidelines/>

SOS Homophobie. (s.d) Rapport sur l'homophobie 2018. En ligne : <https://www.sos-homophobie.org/rapport-annuel-2018>

Strauss, A. (1992). Miroirs et masques. Une initiation à l'interactionnisme. Paris : Éditions Métailié.

Université de Côte d'Azur. (s.d) Définitions des violences sexistes, sexuelles, homophobes et transgenres. En ligne : <http://univ-cotedazur.fr/contenus-riches/ethique/gtvss-definition-violences-sexistes-et-sexuelles>

Vasquez, A., Martinez, I. (1996). Chapitre V : Études ethnographiques de la socialisation à l'école : une voie à explorer. In : Vasquez, A., Martinez, I. (dir), La Socialisation à l'école (pp. 203-216). Paris : Presses Universitaires de France.

West, C., Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1, 125-151.