

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

APPRENDRE ET PENSER LA SEXUALITÉ À L'ADOLESCENCE : UNE ENQUÊTE
EXPLORATOIRE SUR LES NORMES ET LES RAPPORTS DE POUVOIR

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN SOCIOLOGIE

PAR
CAMILLE CORFA

DÉCEMBRE 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui m'ont accompagnée, de près ou de loin, dans cette aventure, sans qui ce travail n'aurait pas été possible, et qui m'ont permis de garder ma motivation, mon envie et plaisir à travailler sur mon sujet.

Tout d'abord, je tiens à remercier chaleureusement ma directrice, Elsa Galerand, sans qui ce mémoire n'aurait pu voir le jour. Elle m'a énormément appris, tant d'un point de vue théorique, académique, qu'humain. Nos échanges ont été d'une grande richesse et ont joué un rôle crucial dans la formation de mon esprit sociologique et féministe. Grâce à son encadrement, je me suis sentie écoutée, comprise et soutenue. Je ne pourrais jamais assez la remercier pour tout ce qu'elle m'a apporté. Elle a toujours cru en moi et m'a encouragée. Ce fut une très belle rencontre, sur tous les plans. J'espère que nos chemins se recroiseront un jour.

Merci infiniment à Matthieu Josselin, mon collègue et ami, qui m'a accompagnée tout au long de ce processus. Nos discussions, nos échanges et son soutien constant ont été des moteurs puissants pour moi. Sa bienveillance, sa gentillesse et son amitié m'ont été d'un grand soutien, et je lui suis profondément reconnaissante pour le temps et l'énergie qu'il m'a consacrée. Il a été un vrai mentor et je l'en remercie. Je souhaite également exprimer ma gratitude à Simon Colin, qui m'a offert l'opportunité de travailler au sein de sa chaire de recherche. Cette expérience m'a énormément enrichie et m'a donné des compétences et des outils précieux pour la réalisation de ce mémoire.

Je remercie mes amies, Hélène Fortin et Vaea Luta-Perez qui m'ont soutenue dans les bons moments et les moments plus compliqués. Elles m'ont permis de garder le sourire et de me changer les idées lorsque j'en avais besoin, elles ont embelli mon expérience étudiante et ont rendu ces années d'études inoubliables. Je tiens aussi à remercier Léna Ilmane, mon amie depuis tant d'années, nous avons partagé énormément de choses, son soutien, sa franchise et son amitié sont inestimables. J'ai une pensée toute particulière pour Oona Barrett, Sirine Zamzem et Rémi Peyre, mes colocataires et ami.es. Leur soutien a été merveilleux, merci pour ces fous rires, ces moments

de complicités, ces soirées à refaire le monde et ces brunchs du dimanche. Vous avez été de véritables piliers pour moi, ma famille de cœur lorsque la mienne était loin.

Et bien sûr je remercie ma famille. Toujours présent, avec un soutien sans faille. Merci à mon père Xavier Corfa sans qui je n'aurais jamais eu la chance de faire mes études au Canada et qui m'a toujours poussée à me dépasser, à ma mère, Virginie Ziegler pour ces moments qui m'ont permis de décompresser et son soutien à tout niveau, à mon frère, Mathieu Corfa et à ma sœur, Elisa Ziegler qui sont les personnes les plus importantes de ma vie et qui m'ont toujours soutenue, écoutée et aimée inconditionnellement. Je tenais aussi à remercier ma cousine Juliette Escartin pour toutes nos conversations, son soutien et ce *safespace* qu'elle m'a permis d'avoir. Merci à mon beau père, Emmanuel Leduc, pour son humour et sa présence constante. Je voudrais aussi remercier ma famille par extension : Morgane, Margaux, et Kilian, pour tous ces moments partagés, et j'espère qu'il y en aura encore beaucoup à venir.

Je tiens également à remercier chaleureusement les personnes qui ont accepté de participer à cette recherche et m'ont accordé leur temps ainsi que leur confiance, sans lesquelles ce projet n'aurait pu voir le jour.

Merci à vous tous et toutes pour tout ce que vous m'avez apporté, je suis très heureuse et reconnaissante d'avoir fait ce bout de chemin à vos côtés.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ.....	viii
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	ix
INTRODUCTION.....	1
PARTIE I : RETOUR SUR LA DÉMARCHE DE RECHERCHE.....	6
CHAPITRE 1 REVUE DE LITTÉRATURE.....	6
1.1. Retour sur l'histoire de l'éducation à la sexualité en France.	7
1.2. « La neutralité » du discours scolaire sur la sexualité en question : l'hétérocentrisme de l'éducation sexuelle.....	11
1.3. Le genre de l'éducation sexuelle.....	16
1.4. Du côté de la sociologie de la sexualité des jeunes.....	20
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	26
2.1. Les conceptualisations du genre et de l'hétérosexualité	26
2.1.1. Le genre comme rapport social	27
2.1.2. L'Hétérosexualité	28
2.2 Les dimensions du social concernées par cette recherche	30
2.2.1. Dimension du sens.....	31
2.2.2. « Les moi sexués, sexuels et sexualisés ».....	32
CHAPITRE 3 OBJECTIFS DE RECHERCHE ET OPÉRATIONNALISATION	34
3.1. Objectifs et questions de recherche.....	34
2.2. Méthodologie.....	40
3.2.1. L'accès au terrain de recherche	40
3.2.2. Entretiens	41
3.2.3. Portrait des participant.es	43
3.2.4 Limites méthodologiques	45
PARTIE II : L'ANALYSE DES RÉSULTATS	46
CHAPITRE 4 OÙ PARLE-T-ON DE "SEXUALITÉ", AVEC QUI ET DE QUOI EST-IL QUESTION AU JUSTE ?	47
4.1. Le cadre scolaire.....	49
4.2. Les médias.....	53
4.3. Le cadre Familial.....	55

4.3.1. Rôle maternel et absence paternelle	56
4.3.2. Un discours axé sur l'aspect sanitaire : prévention, contraception et reproduction	56
4.4. Les pairs	59
4.4.1. Les garçons et les échanges entre pairs masculins	59
4.4.2. Lorsque les garçons se tournent vers les filles	61
4.4.3. L'absence de discussion entre filles	62
4.5. Conclusion.....	63
 CHAPITRE 5 LES DISCOURS SUR LA DIFFÉRENCE ENTRE FILLES ET GARÇONS EN MATIÈRE DE SEXUALITÉ.....	
5.1. Les différences entre filles et garçons telles qu'elles sont énoncées dans mon corpus	66
5.2. Le contenu du discours des filles	69
5.2.1. Les discours des filles sur le rapport des garçons à la sexualité.....	74
5.2.1.1. Performance et quantité	74
5.3.1. Premier registre : celui de la quantité	76
5.3.2. Deuxième registre : celui du plaisir et du détachement.....	78
5.4. Conclusion.....	79
 CHAPITRE 6 ANALYSE DES DISCOURS SUR LA PORNOGRAPHIE ET SUR LE CONSENTEMENT.....	
6.1. Sur le thème de la pornographie.....	83
6.1.1. Un regard masculin marqué par la banalisation et la distance critique	84
6.1.2. Une critique féminine sur les effets réels de la pornographie	85
6.2. Au sujet du consentement	88
6.2.1. Quand le refus apparaît, la question des violences ressurgit	90
6.3. Conclusion.....	94
 CHAPITRE 7 ANALYSE DES DISCOURS SUR LES CORPS.....	
7.1. Les corps au féminin	97
7.1.1. Des corps sous surveillance	97
7.1.2. Les « nous », les « je » et les « ils » dans les discours des filles	102
7.2. Un corps au masculin ?	104
7.2.1. Un « nous » masculin ?	107
7.3. Conclusion.....	109
 CONCLUSION	
Les limites de la recherche et prolongements possibles.....	114
ANNEXE A GUIDE D'ENTRETIEN	117

ANNEXE B PROFIL DES PARTICIPANT.ES	125
BIBLIOGRAPHIE	143

RÉSUMÉ

Ce mémoire explore la manière dont les adolescent·es de 16 et 17 ans apprennent, comprennent et interprètent la sexualité dans un contexte social marqué par la prégnance de l'hétérosexualité comme régime politique et par des rapports sociaux de sexe inégalitaires. L'objectif est d'analyser les discours que les jeunes mobilisent pour parler de sexualité, ainsi que les registres, normes et représentations à travers lesquels ils et elles donnent sens à leurs expériences, leurs attentes et leurs inquiétudes. L'étude repose sur une méthodologie qualitative comprenant neuf entretiens semi-directifs. Les données ont été analysées selon une démarche thématique inductive, inspirée de Braun et Clarke (2006) et appuyée sur le logiciel NVivo. Étant donné son sujet, ce mémoire se situe à l'intersection des sociologies de la sexualité, du genre, de l'éducation et de la jeunesse. Théoriquement, il s'appuie sur la problématique des rapports sociaux de sexe, considérant la sexualité comme l'un des terrains d'observation et des enjeux clés de ces rapports sociaux, notamment ceux liés au sexe (Tabet, 1998 ; Jackson, 1999, 2016 ; Wittig, 2001 ; Collins, 2016b ; Ferrand, 2010 ; Hamel, 2013). Ce mémoire se divise en deux grandes sections. La première présente la démarche de recherche, tandis que la seconde regroupe les chapitres où sont exposés mes résultats d'analyse.

Les résultats obtenus à la suite de l'analyse des entretiens réalisés, seront présentés à travers quatre chapitres. Dans un premier temps il sera question du contexte dans lesquels les participant·es expliquent avoir été en contact avec un apprentissage de la sexualité. On pourra y retrouver les espaces de discussion, mais aussi les registres et les personnes avec qui ils et elles en ont parlé. Le deuxième chapitre porte sur le discours des participant·es envers la sexualité et plus particulièrement les différences qu'ils et elles évoquent concernant l'existence d'une sexualité féminine et masculine. Pour ce qui est du troisième chapitre, j'ai décidé de m'attarder sur deux objets de ces discours qui sont : la pornographie et le consentement. Il sera donc question du discours des participant·es concernant ces deux objets, de la forme qu'il prend et ce qu'il contient. Le corps est un sujet qui est apparu comme central lors de l'analyse des entretiens et c'est pour cela que j'ai décidé de consacrer ce dernier chapitre à ce thème-là

Mots clés : Sexualité, rapports sociaux de sexe, asymétrie de genre, apprentissage, socialisation, discours sur la différence, catégories de sexes, hétérosexualité, discours majoritaire.

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

EAFC : Équipe Académique de Formation Continue

SVT : Sciences de la Vie et de la Terre

IST : Infections Sexuellement Transmissibles

VIH : Virus de l'Immunodéficience Humaine

NVivo : Logiciel d'analyse qualitative assistée par ordinateur

LGBTQ+ : Lesbienne, gay, bisexuel·le, transgenre, queer et autres identités de genre et sexualités minorisées

INTRODUCTION

Comment ça se passe la « première fois » ? Est-ce que ça fait mal ? Quand faut-il se jeter à l'eau ? Quel est le bon moment, le bon âge, celui auquel il faut le faire pour « être cool » sans passer pour une « pute », une « fille trop facile » ?

Ces souvenirs que j'ai des discussions que nous avions entre filles alors que nous étions écolières sont en eux-mêmes significatifs du questionnement qui est au centre de ce projet. Il s'intéresse aux rapports que les adolescents et adolescentes françaises d'aujourd'hui entretiennent à « la sexualité », ce qu'ils et elles en savent, en pensent et les expériences qu'ils et elles en font. Sachant qu'ils et elles reçoivent une même « éducation » dite « à la sexualité », partie intégrante du programme scolaire, et que celle-ci se veut « neutre » et « égalitaire » du point de vue du genre, ce projet consiste à examiner les modalités selon lesquelles les rapports sociaux de sexe structurent ce discours et les représentations de la sexualité chez les adolescentes et adolescents.

Nous avions 14-15 ans, nous n'en parlions qu'entre « nous », nous les filles. Beaucoup de questions tournaient autour de la « première fois », qu'est-ce que cela signifiait ? Nous nous demandions ce que nous devions faire ou ne pas faire pour satisfaire un garçon, comment paraître assez attrayante, sans être trop provocante, paraître intelligente et intéressante tout en ne prenant pas trop de place. Tous les souvenirs que j'ai de cette période, des questionnements et inquiétudes que nous pouvions avoir, portaient finalement sur ce qui était vraiment attendu d'une fille par un garçon, sur ce qu'elle devait faire ou non dans un contexte d'injonctions contradictoires. Jamais, nous ne discutions de ce qu'une fille pouvait vouloir ou non.

Lorsque les adultes intervenaient auprès de nous sur la question, que ce soit des professeur.es ou des intervenant.es venus d'association extérieure, ce qui était extrêmement rare (cela est arrivé trois fois durant toute ma scolarité), il était toujours question des différences entre les filles et les garçons et de « prévention sanitaire ». La sexualité était exclusivement hétérosexuelle. Il n'était jamais question de violences, de consentement, d'homosexualité ou de lesbianisme. Il n'était pas question non plus de plaisir, cependant, il était déjà centralement question de risque pour la santé. Femmes et hommes étaient présentés comme deux catégories bien distinctes et exclusives, avec l'idée qu'on

était soit l'un soit l'autre et toujours hétérosexuel. Les variations de genre ou de sexualité n'existaient pas et la sexualité était affaire de pénétration.

Ce discours différentialiste, essentialiste et hétérocentré a largement influencé les jeunes filles que nous étions, mes copines et moi. Cette « éducation à la sexualité » explicitée comme telle ne contredisait pas celle que nous recevions de manière plus diffuse et bien plus implicite non seulement dans le cadre de l'institution scolaire mais aussi à travers la culture populaire notamment via les médias. Ce discours scolaire, savant, ne tranchait pas avec le discours social dominant. Dans mon cas, cette « éducation à la sexualité » fut la seule que j'ai reçue au cours de mes années d'école, car ce n'était pas un sujet qui était abordé à la maison. Les seules « clés » ou connaissances dont je disposais étaient celles que l'école et mes discussions entre copines me fournissaient.

Nous avions toutes alors l'impression qu'il fallait parvenir à rentrer dans cette case idéale de « fille », à laquelle des traits physiques, corporels, mais aussi de personnalités et de comportements bien précis étaient associés. Nous voulions avoir un corps « développé », mais lisse, surtout pas de bourrelets, de cicatrices, de boutons ou de poils, un corps qui plait aux garçons, mais un corps qu'il faut cacher pour ne surtout pas tenter et déconcentrer ces garçons. Il fallait être calme, bienveillante, responsable, ne pas trop prendre de place, ne pas s'exprimer trop fort ou trop, tout simplement. Il fallait aussi être discrète sur ce corps et son fonctionnement. Lorsque l'on avait nos règles, on chuchotait pour demander à une copine de nous dépanner, car avoir ses règles c'était sale. Pour être une vraie fille et avoir de la valeur, il fallait à tout prix avoir un petit copain. Cela allait de pair avec le devoir ultime de petite copine, qui était de satisfaire son copain et tout cela devait arriver naturellement. Comment pouvions nous être convaincues que c'était à la fois un destin naturel en dépit de cette petite voix intérieure qui nous criait que non, des craintes que de surcroît nous partagions entre nous ? Et d'ailleurs étions nous si convaincues ? Comment notre nature pouvait-elle être défaillante ? Pourquoi nous fallait-il nous conformer à des pratiques qui nous étaient soi-disant naturelles ? La contradiction était patente. En principe on ne peut pas s'échapper de sa nature. Et pourtant, nous nous sentions « naturellement » défaillantes, toujours à côté de cet idéal féminin qu'on nous disait naturel. Nous partagions ainsi une certaine vulnérabilité et insécurité liée directement à cette condition de fille.

Pendant longtemps ces paradoxes m'ont accompagnée sans que je parvienne à les formuler très clairement. Entre copines, les rapports à la sexualité nous apparaissaient clairement comme des réalités sexuées – d'évidence la sexualité n'était pas la même chose pour les filles que pour les garçons - et, cependant, nous les interprétions comme s'ils relevaient de l'ordre de l'individuel et nous les psychologisions.

Ce sont les découvertes du féminisme, des études féministes et de la sociologie féministe en particulier qui m'ont conduite à dépasser ce niveau introspectif et individualisant de questionnement. Comme je l'exposerai plus tard, cette sociologie féministe permet plus précisément d'envisager les rapports différenciés à la sexualité en tant que phénomènes sociaux qui participent des rapports sociaux de sexe.

Contexte général et enjeux contemporains

Depuis une quinzaine d'années, les débats publics autour de l'éducation à la sexualité, de la diffusion massive de la pornographie en ligne, de la régulation des contenus numériques et des rapports de genre ont profondément renouvelé la manière dont les chercheur·euses abordent cet objet. Les jeunes générations grandissent dans un environnement où l'accès à l'information est multiple, souvent non régulé, et où les normes sexuelles sont diffusées autant par l'école, la famille, les interactions entre pairs que par les réseaux sociaux et les plateformes numériques.

En France, l'éducation à la sexualité est encadrée par un cadre institutionnel clair, qui prévoit trois séances annuelles obligatoires depuis 2001 dans les écoles, collèges et lycées. Pourtant, de nombreux rapports et enquêtes (notamment du Haut Conseil à l'Égalité, de l'Éducation nationale ou de l'INSERM) montrent que ces prescriptions sont inégalement appliquées et que les jeunes dénoncent un manque d'informations précises et adaptées sur la contraception, les relations sexuelles, la pornographie, le consentement et les violences sexuelles. Parallèlement, les recherches pointent une évolution rapide des pratiques médiatiques des adolescent·es, notamment la consommation précoce et souvent non accompagnée de pornographie (Blais, 2009; 2017 ; Caron, 2014, 2020 ; Glowacz, 2021), ainsi que l'impact des réseaux sociaux sur le sexting, le slutshaming et la construction de la réputation en ligne (Ringrose, 2013 ; Miller, 2017).

Ainsi, la sexualité des jeunes apparaît elle comme un enjeu de connaissance pour qui s'intéresse aux normes, injonctions, influences médiatiques, dynamiques de genre et processus de socialisation. Étudier la manière dont les jeunes parlent de sexualité, ce qu'ils et elles en savent, comment ils et elles se positionnent et négocient les attentes sociales, constitue donc un enjeu essentiel pour comprendre les transformations contemporaines des rapports sociaux de sexe.

Pertinence scientifique et sociale du sujet

D'un point de vue scientifique, ce mémoire s'inscrit au croisement des sociologies du genre, de la sexualité et de la jeunesse. Il s'appuie sur des travaux démontrant que la sexualité constitue un espace privilégié d'expression et de reproduction des normes genrées (Butler, 2005 ; Fine, 1988 ; Richard, 2021). Depuis plusieurs années, des recherches internationales montrent que les filles et les garçons ne sont pas socialisé·es de la même manière à la sexualité : les filles subissent davantage de slutshaming (Caron, 2019 ; Ringrose, 2013), de pression à la conformité corporelle (Colombo, 2018), de risques en matière de réputation (Goblet, 2020), tandis que les garçons intérieurisent plus fréquemment des normes de performance et de virilité sexuelle (Martino, 2016 ; Blais, 2009, 2017).

Sur le plan social, les enjeux sont tout aussi importants. Les débats publics récents autour du consentement, de #MeToo et de l'éducation sexuelle ont mis en lumière la nécessité de mieux comprendre ce que les jeunes « savent » de la sexualité. Les politiques publiques, les associations féministes et les établissements scolaires reconnaissent un besoin urgent d'outils éducatifs adaptés et attentifs aux dynamiques de genre.

Ce mémoire vise donc à apporter une contribution en proposant une recherche exploratoire, centrée sur les discours de jeunes rencontrés, dans l'optique comprendre leurs représentations de la sexualité, les sources d'information et les discours qu'ils et elles peuvent mobiliser pour penser leur sexualité.

Si les jeunes d'aujourd'hui évoluent dans un environnement saturé de discours sur la sexualité, ces discours ne sont pas uniformes. Ils circulent dans plusieurs espaces – école, famille, pairs, réseaux sociaux, pornographie – et véhiculent des normes parfois contradictoires. De plus, les dynamiques

de genre influencent profondément la manière dont ces discours sont reçus, interprétés et réappropriés.

Pour saisir ces rapports, je prévoyais initialement étudier deux choses :

1. Ce qu'on appelle l'éducation à la sexualité, soit les discours et la manière dont ils construisent cette sexualité qu'ils enseignent : quels sont les différents discours auxquels les jeunes sont exposés? Comment définissent-ils la sexualité et que disent-ils des catégories de sexe et de sexualité? Comment éduque-t-on à la sexualité et quel est le contenu de cette éducation d'un point de vue féministe ?
2. Comment les élèves auxquels ses savoirs sont de facto destinés définissent et se représentent ils et elles la « sexualité » ? Que font ils et elles de cette éducation sexuelle ? Comment envisagent-ils et elles la sexualité ? Comme je m'en expliquerai plus tard, ce mémoire est finalement centré sur les rapports que les jeunes que j'ai rencontrés entretiennent à la sexualité. Il tente d'éclairer la manière dont les rapports sociaux de sexe structurent les discours qu'ils et elles mobilisent pour en parler.

Ce mémoire est organisé autour de deux grandes parties. La première consiste à rendre compte de ma démarche de recherche. La deuxième partie rassemble les chapitres dans lesquels je présente mes résultats d'analyse.

PARTIE I : RETOUR SUR LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Pour présenter ma démarche, je procèderai ici en deux temps. J'exposerai d'abord l'état de la littérature consultée (chapitre I) pour construire sociologiquement mon objet. Dans un second temps, je préciserais le cadre théorique (Chapitre II) qui a orienté mon questionnement; avant de formuler mes objectifs, questions, sous questions de recherche et hypothèses de travail, puis le dispositif méthodologique (chapitre III) que j'ai mobilisé.

CHAPITRE 1

REVUE DE LITTÉRATURE

Compte tenu de mon sujet, j'ai orienté ma recherche bibliographique dans trois directions : sociologie de l'éducation ; sociologie féministe ; sociologie de la jeunesse. Dans chacun de ces trois champs de recherche, il s'agissait d'établir l'état de la réflexion sociologique sur le thème de la sexualité. Qu'en est-il de « l'éducation sexuelle » en sociologie de l'éducation ; du thème de la sexualité dans les sociologies féministes et de la jeunesse ?

Cette première recherche bibliographique a donné lieu à la composition d'un corpus bibliographique dans lequel quatre grands thèmes de recherche me semblent se dégager : le premier (1.1) est celui de l'histoire de l'éducation à la sexualité en France, les travaux sur ce thème font retour sur l'apparition, la mise en place et l'évolution de cette éducation comme sur les débats qu'elle a pu susciter (Knibieldher, 1996 ; Poutrain, 2014; Giami, 2007 ; Praz, 2014 ; Jutant, 2001). Le second (1.2) renvoie plutôt aux contenus contemporains de cette éducation à la sexualité et sur ce deuxième thème les travaux consultés sont globalement centrés sur le biais hétérocentré de ces contenus (Gallot et Pasquier, 2018 ; Bozon, 2012 ; Richard, 2019b, 2021 ; Le Mat, 2014), quelques travaux font néanmoins état du contenu sexiste de cette éducation sexuelle (Ferrand, 2010 ; Marry, 2014 ; Garcia, 2017 ; Mercader et Carbonne, 2014) (1.3). Finalement le quatrième thème (1.4) s'intéresse aux rapports des jeunes à la sexualité (Bozon, 2012 ; Fassin, 2006 ; Clair, 2013 ; Bérard et Sallée, 2021).

1.1. Retour sur l'histoire de l'éducation à la sexualité en France.

En France, les premiers débats concernant « l'éducation sexuelle » sont repérés au courant du XIXème où ils relèvent quasi-exclusivement d'un discours moral et hygiéniste. Le terme d'« éducation sexuelle » apparaît selon Knibieldher (1996) en 1914. Des enjeux spécifiques lui sont alors associés et dans les débats qu'il suscite interviennent principalement trois groupes de personnes, toujours selon Knibieldher. Parmi les interlocuteurs, on retrouve d'abord les médecins, en charge de la prévention des maladies vénériennes, les prêtres qui, eux, s'inquiètent de l'apparition et de la divulgation des méthodes contraceptives, mais aussi des féministes qui ont pour objectif la protection des filles et des femmes contre la séduction, le viol et l'avortement (Poutrain, 2014). Dès 1914, des féministes, telles que Madeleine Pelletier, défendent la nécessité de transmettre des savoirs auprès des femmes et filles, alors que ces connaissances sont jusque-là réservées à un auditoire masculin. Au courant du 20^e siècle, les questions d'ordres morales et religieuses sont très présentes dans les discours sur l'éducation à la sexualité, qui restent placés sous l'influence de la morale traditionnelle. Non mixte, l'éducation à la sexualité favorise alors un double standard moral selon le sexe, tout en préconisant l'abstinence sexuelle des adolescentes.

L'entrée de l'eugénisme au début du 20^e siècle dans l'enseignement en matière d'éducation sexuelle marque un tournant important : il s'agit d'éduquer les enfants, à l'aide de « connaissances scientifiques », à la procréation (Praz, 2014). À partir de là, des programmes pédagogiques en sciences naturelles voient le jour, leur contenu s'intéressant aux aspects biologiques : « notions élémentaires sur la transmission de la vie chez les animaux et les plantes (avant 10 ans), mécanismes de la reproduction humaine et de l'hérédité (10–14 ans), pour terminer à l'adolescence avec des enseignements sur l'hygiène sexuelle, les maladies vénériennes et l'eugénique. » (Praz, 2014).

Les discours essentialistes se développent et s'ancrent dans cette éducation eugénique, articulée autour de la différence des sexes: « les eugénistes » soulignent cette différence, ancrée dans la biologie. « La femme est faite pour la maternité et uniquement pour la maternité, c'est là son objectif

biologique et tout le reste n'est que contingence", déclare le Dr Doléris (Paris 1910). » (Praz, 2014).

Le lien est alors établi entre la biologie des corps sexués, la reproduction et les comportements sociaux sexués attendus : la maternité pour les femmes. Les sexologues, dont Havelock Ellis, mettent de l'avant l'importance de l'éducation sexuelle dans le processus d'éducation des enfants, des adolescents et des adultes. Les connaissances en matière de sexualité et de biologie des corps (organes génitaux, de la reproduction) sont dès lors jugées déterminantes (Giami, 2007) pour le développement de « bons comportements » d'hommes et de femmes, adaptés aux circonstances et à la culture. Les sexologues participent ainsi à la fabrique de l'idée d'une corrélation entre la sexualité et les comportements sociaux culturellement adaptés.

Il faudra attendre les années 60, pour que l'éducation à la sexualité à l'école soit envisagée autrement. À la suite des manifestations de mai 1968, le groupe national d'information et d'éducation sexuelle composé du mouvement français pour le planning familial, ainsi que des enseignant.es et infirmier.es vont revendiquer la nécessité d'offrir une éducation sexuelle dans les milieux scolaires. (Jutant, 2001).

1973 est une année particulièrement innovante avec la parution de la première circulaire visant à prévoir une information sur la sexualité en milieu scolaire. Bien que son application reste facultative, cette circulaire va déclencher une intense polémique, car si une « information sexuelle » peut être tolérée, « l'éducation sexuelle » elle ne l'est pas (Poutrain, 2014). L'information sexuelle se veut objective et scientifique, elle consiste à décrire des faits, alors que l'éducation sexuelle est perçue comme normative et visant à orienter des comportements. « Il est devenu classique de distinguer une information sexuelle, portant sur les réalités anatomiques et physiologiques de la procréation humaine, et une éducation sexuelle, visant à la maîtrise de la vie affective. » (Le Monde, le 12 juillet 1973). Malgré quelques avancées vers l'implantation d'une éducation sexuelle dans les écoles, une forte opposition persiste entre une vision traditionaliste d'une éducation à la sexualité qui est dispensée par les familles, qui ne remet pas en cause les normes hétérosexuelles et une vision plus progressiste dont l'objectif est de lutter contre les tabous et de questionner les normes (Poutrain, 2014). Finalement l'éducation sexuelle restera anecdotique et cantonnée seulement au cours de SVT avec une vision essentialiste et différentialiste de la

sexualité. L'éducation sexuelle est considérée comme peu importante, accessoire, voire négligeable dans le système éducatif. Elle ne reçoit pas l'attention ou les ressources nécessaires pour être efficace, en étant principalement enseignée dans le cadre des cours de Sciences de la Vie et de la Terre, ce qui limite sa portée et la réduit à une perspective biologique.

Un nouveau tournant prend forme dans les années 80, marquées par l'apparition du SIDA. Les débats sur l'importance d'une éducation sexuelle dans les écoles se voient réactivés sous le thème de la prévention des maladies sexuellement transmissibles :

[...] l'éducation à la sexualité a pour principal objet de fournir aux élèves les possibilités de connaître et de comprendre ces différentes dimensions de la — et de leur — sexualité, dans le respect des consciences et du droit à l'intimité. Cette éducation, qui se fonde sur les valeurs humanistes de tolérance et de liberté, du respect de soi et d'autrui, doit en outre aider les élèves à intégrer positivement des attitudes de responsabilité individuelle, familiale et sociale.¹ (Poutrain, 2014).

Finalement, la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception est très importante puisqu'elle rend obligatoires information et éducation sexuelles dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles. Souhaitant aller plus loin, la circulaire du 17 février 2003 s'intéresse à des questions de santé publique (grossesses précoces non désirées, infections sexuellement transmissibles, dont le VIH/sida), mais aussi à des problématiques plus sociales et relationnelles (les relations entre garçons et filles, les violences sexuelles, la pornographie ou encore la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes.).

Dans les années qui suivirent l'égalité entre les filles et garçons devint un objectif officiel de l'éducation nationale avec la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013) signée par différents ministères qui

¹ Extrait du circulaire n°98-234 du 19 novembre 1998 qui porte le titre « Éducation à la sexualité et prévention du sida » et qui remplace la circulaire de 1973.

[...] vise la réussite de tous, élèves, apprentis, étudiants, et suppose créer les conditions pour que l'école porte à tous les niveaux le message de l'égalité entre les filles et les garçons et participe à modifier la division sexuée des rôles dans la société. (Poutrain, 2014).

Cette convention interministérielle évoque explicitement les savoirs scientifiques issus des recherches sur le genre dans l'optique de déconstruire les stéréotypes et les discriminations, de fortes résistances au niveau politique apparaissent alors, avec les débats autour de la « théorie du genre ».

En 2011. L'introduction de la notion de « genre » par certaines maisons d'édition pour parler de l'intitulé « Devenir homme ou femme » suscite l'indignation des associations catholiques, soutenue par des parlementaires de droites, entraînant alors des mobilisations contre l'introduction de la « théorie du genre » (nom donné par ces associations), dont le lancement des journées de retrait de l'école.

Ces polémiques prennent de l'ampleur avec l'arrivée de l'ABCD de l'égalité en 2013 dans les écoles primaires, qui visent à lutter contre les stéréotypes de sexes et à favoriser l'égalité fille/garçon. Les organismes religieux et mouvements de droite ont peur de ces « professeurs qui veulent imposer la théorie du genre à l'école » et donc mettre en place une éducation qui pousse ou impose, déstabilisant ainsi l'environnement hétéronormatif des écoles (Gallot et Pasquier, 2018).

Ces mouvements contestataires entraînent le retrait des ABCD de l'égalité des écoles en 2014 où on assiste à l'« annulation de formations et à la disparition du terme 'genre' de certaines publications institutionnelles ou de professionnel·le·s, membres de l'Éducation nationale » (Gallot et Pasquier, 2018). Ces affrontements politiques, scientifiques et pédagogiques qui sont régulièrement ramenés sur le devant de la scène médiatique ont pour effet de visibiliser les enjeux liés au genre dans l'éducation. Cette dynamique participe d'un processus de politisation des questions de genre et sexualité (Fassin, 2006).

1.2. « La neutralité » du discours scolaire sur la sexualité en question : l'hétérocentrisme de l'éducation sexuelle

L'institution scolaire utilise l'argument de sa neutralité comme justification principale pour expliquer sa prise de position sur les enjeux d'éducation à la sexualité. Dans un souci de respect et de neutralité tout sujet ne relevant pas du domaine public et donc social n'aurait pas sa place à l'école. Aussi, le lien entre éducation à la sexualité et institution scolaire est sujet à de nombreuses polémiques depuis des décennies. La peur des adultes vis-à-vis de la sexualité des jeunes serait à l'origine d'une panique morale selon Bozon (2012). En ce qui concerne les récentes controverses, Gallot et Pasquier (2018) ont évoqué que certaines inquiétudes, notamment la crainte que « l'enseignement de la sexualité dès le premier degré puisse conduire à la légalisation de la pédophilie, à l'enseignement de la masturbation et de l'amour anal dès l'école maternelle, » ont suscité une forte opposition à l'introduction de l'éducation sexuelle à l'école parmi certains groupes d'adultes (Gallot et Pasquier, 2018). Pour ne pas rentrer en conflit avec les parents et éviter d'être au cœur des débats, l'éducation nationale préconise une approche neutre de la sexualité.

Lorsque l'on s'intéresse de plus près à ce que cette neutralité signifie concrètement, plusieurs problèmes surviennent. C'est ce dont rendent compte les travaux d'Aurore Le Mat (2014), de Clémentine Masson et de Gabrielle Richard (2021) notamment.

Dans *L'homosexualité, une « question difficile », Distinction et hiérarchisation de sexualité dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire*, Le Mat (2014) montre de quelle manière l'école hiérarchise les sexualités au profit de la norme hétérosexuelle tout en se cachant derrière l'argument de la neutralité. Sa recherche, réalisée auprès d'élèves de primaire, de collège et de lycée, repose sur des observations en classes, l'analyse du matériel pédagogique (guides, brochures d'information et manuels scolaires), ainsi que sur des entretiens réalisés avec des membres du personnel de l'établissement (enseignante, documentaliste, infirmièr.e.s scolaire...), et des représentant.e.s d'associations (Couple et famille, France homophobie...) ou d'organismes du service public (Centre de planification et d'éducation familiale, centre de Protection maternelle et infantile).

Si l'école se dit neutre dans l'éducation sexuelle qu'elle dispense, cette neutralité est censée être garantie par le fait que l'école n'aborde aucune question liée aux orientations ou aux pratiques sexuelles. Or, dans les faits, il apparaît que ce silence ne s'applique pas aux pratiques hétérosexuelles. L'homosexualité est considérée comme une « question difficile » par les professionnel.les de l'éducation pour qui l'absence de toute référence à l'homosexualité dans les programmes scolaires se justifie de trois manières : d'abord il s'agirait d'une question personnelle, ensuite elle relèverait de pratiques spécifiques et non générales, enfin elle ne concernerait ni les enfants, ni les adolescents (Le Mat, 2014). Les oppositions public/privé, universel/ particulier, majeur/mineur, agissent donc comme des barrières « invisibles » qui organisent une généralisation implicite de l'hétérosexualité par exclusion de l'homosexualité (Le Mat, 2014). Sous couvert du respect de l'intimité, les sexualités minoritaires sont niées dans le discours scolaire, où l'hétérosexualité se voit instaurée comme norme implicite et parfois tout à fait explicite.

Il est souvent question d'hétérosexualité à l'école sans pour autant que celle-ci ne soit considérée comme une pratique qui relève du privé. Par opposition, lorsque les élèves posent des questions supposément liées à l'homosexualité, « la sodomie, est-ce que ça fait mal ? », les enseignant.es refusent de répondre, considérant ces questions comme des provocations. (Le Mat, 2014). A contrario, aux questions qui sont présumées relever de l'hétérosexualité, comme la douleur la « première fois », les intervenant.es répondent « facilement » et sans gêne (Le Mat, 2014). Alors que « l'orientation sexuelle » est catégorisée comme appartenant au domaine de l'intime, l'hétérosexualité est explicitement abordée : la pratique de la pénétration à des fins de reproduction figure au programme de science de SVT, où le terme de « rapport sexuel » est employé pour décrire un coït hétérosexuel. Il apparaît ainsi que les sphères de l'intime et du privé, renvoient finalement implicitement à tout ce qui n'est pas hétérosexualité.

Le Mat montre par ailleurs comment l'argument de la science est mobilisé à la fois contre l'éducation sexuelle, et en faveur de sa soi-disant « neutralité ». Ce sont des « professionnels » de la sexologie, de la psychologie et de la psychanalyse qui définissent ce qu'il est acceptable ou non d'aborder à l'école. Les stades psychosexuels de Freud font alors références. La période de « latence » délimitée de l'âge de 7 à 12 ans est décrite comme une période où la sexualité serait endormie, justifiant l'absence d'éducation à la sexualité pendant cette période « de l'innocence » et « d'asexualité » des enfants. On s'oppose ainsi à l'éducation sexuelle au primaire, au nom de la

« protection de l'enfance ». Il faut permettre aux enfants de « de vivre leur âge sans se voir imposer des problématiques qui ne les concernent pas » (Le Mat, 2014). On sait pourtant que les discours hétérocentrés sont bien présents dans les écoles maternelle et primaire, notamment avec les contes et les histoires d'amour racontées aux enfants. Mais ces discours ne sont pas perçus comme des discours sur la sexualité, contrairement à ceux qui évoquent l'homosexualité (Le Mat, 2014). Tout se passe ainsi comme si ce qui est associé à l'hétérosexualité était moins sexuel que ce qui est associé à l'homosexualité.

Le système hiérarchique des valeurs sexuelles tel que décrit par Rubin, concernant la sexualité « bonne, normale, naturelle, sacrée » qui s'oppose à la sexualité « mauvaise, anormale, contre-nature, maudite » (Rubin, 2010a), prend forme à travers les différentes barrières « invisibles » liées aux programmes d'éducation à la sexualité (Le Mat, 2014).

Pourquoi ne suffit-il pas de décréter l'égalité en droits pour obtenir l'égalité réelle ? Pourquoi l'éducation dispensée par le système scolaire d'un pays qui affiche à ce point son attachement à l'égalité ne parvient-elle pas à éliminer ces inégalités ?

Telles sont les questions que posent Clémentine Masson et Gabrielle Richard dans *Le rôle du curriculum caché dans la transmission de l'hétérosexualité comme norme à l'école primaire.* (2021).

Leur démarche de recherche part du constat suivant : de nombreux textes réglementaires existent pour promouvoir l'égalité, au sein des écoles et l'éducation nationale diffuse des campagnes pour promouvoir l'égalité fille/garçon, comme pour prévenir l'homophobie et la transphobie, « pourtant, les élèves continuent d'avoir des expériences scolaires différentes en fonction de leur genre » (Masson et Richard, 2021).

L'enquête² consiste alors à étudier le rôle des enseignant·es dans la (re)production de normes de genre à l'école élémentaire. Il s'agissait de chercher à voir si des normes hétérosexistes étaient diffusées par les enseignant·es, et, le cas échéant, si elles et ils en avaient conscience.

Parmi les principaux résultats, Masson et Richard observent d'abord des amalgames, confusions et manques de connaissances dans le discours des enseignant·es sur l'orientation sexuelle. En grande majorité, ils et elles n'ont jamais aborder la question en classe. Les configurations conjugales qui sont décrites aux élèves sont implicitement hétérosexuelles. Aucune autre alternative ne semble évoquée (Masson et Richard, 2021). L'analyse se conclut finalement sur l'existence d'un biais hétérocentré. « Les enseignant·es ayant répondu à l'enquête ont donc parfois une représentation approximative et/ou tronquée de ce que recouvre le terme d'orientation sexuelle et ne semblent pas avoir conscience que cette vision biaisée peut les conduire à véhiculer des injonctions normatives à leur insu. » (p.6). En dépit de leur résistance à parler d'orientation sexuelle, l'hétérosexualité est omniprésente dans l'environnement scolaire.

Dans *Hétéro, l'école? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité* (2019b) Gabrielle Richard s'intéresse pour sa part à la manière dont les écoles en France et au Québec contribuent à l'apprentissage de conduites sociales hétérosexuelles différenciées selon le sexe. Elle examine la manière dont l'éducation à la sexualité « cherche à produire des corps, des identités et des sexualités « adéquates » » et se demande « qui pénalise-t-elle ? » (Richard, 2019b ; p.12).

Sa recherche montre que :

L'école, où évoluent et se côtoient l'ensemble des jeunes, est l'un des principaux lieux de transmission de ces pressions normatives, qui s'exercent autant par les pairs, par le personnel scolaire, par la culture institutionnelle que par les modèles mêmes d'éducation à la sexualité. (Richard, 2019b).

² L'enquête a été réalisée en 2019/2020 dans 77 classes, dont 25 maternelles et 52 écoles élémentaires, réparties sur 2 communes.

L'éducation à la sexualité, lorsqu'elle existe, s'inscrit dans une approche préventive. La sexualité y est discutée sous l'angle des risques, avec une forte essentialisation des différences entre les sexes (Richard, 2019b). On y trouve des prescriptions destinées aux femmes et aux hommes qui sont asymétriques et fondées sur des arguments biologiques. Seule la relation sexuelle à des fins reproductive est traitée et présentée comme la définition même de la « relation naturelle ».

Cette injonction à l'hétérosexualité ainsi que la hiérarchisation entre hommes et femmes à laquelle elle est attachée entraîne l'exclusion et la marginalisation d'un grand nombre de personnes lors du processus de socialisation qui prend forme à l'école. Mais cette injonction à l'hétérosexualité produit un environnement hétéronormé et hétérosexiste pour tou.te.s les élèves. Tou.te.s se voient inculquer cette même norme qui autorise indirectement à rejeter, se moquer voire à violenter des camarades qui semblent s'en écarter (Richard, 2019b).

Richard propose finalement d'envisager différentes approches pédagogiques, en vue de :

[...] rendre visible les dynamiques et les constructions sociales oppressives, de comprendre comment elles en sont venues à exister et à perdurer, de manière à reconstruire les fondements d'une vie sociale basée sur des notions d'équité et de véritable inclusion. (Richard, 2019b).

Si ces travaux sont précieux et importants en ce qu'ils dévoilent la participation de l'institution scolaire à la stratification hiérarchique des sexualités (Rubin, 2010) au profit de la norme hétérosexuelle, il me semble qu'ils tendent en revanche à délaisser la question des implications asymétriques de cette éducation à l'hétérosexualité pour les filles et pour les garçons ou encore celle des rapports différenciés que les filles et les garçons entretiennent à cette « hétérosexualité obligatoire ».

La section qui suit consiste à présenter des travaux qui nous invite au contraire à interroger le genre de l'éducation sexuelle.

Les travaux récents portant sur les normes scolaires de genre complètent utilement les analyses déjà mobilisées. Caroline Caron (2014; 2020) et Jessica Ringrose (2013) montrent en effet que l'espace scolaire est traversé par des rapports de genre qui influencent la manière dont les jeunes

construisent leurs représentations de la sexualité. Elles soulignent que les comportements féminins y sont soumis à un contrôle particulièrement strict, notamment en matière de respectabilité et d'apparence, alors que les comportements masculins sexualisés sont davantage tolérés. L'école apparaît ainsi comme un lieu où se rejoue quotidiennement la hiérarchisation des conduites selon le sexe, ce qui prolonge les constats de Masson et Richard (2021) sur la dimension hétérocentrée des contenus scolaires. Cette littérature montre que la socialisation scolaire ne se limite pas à une invisibilisation des sexualités minoritaires, mais produit aussi des attentes normatives différencierées selon le genre.

1.3. Le genre de l'éducation sexuelle

Parmi les travaux qui étudient les contenus sexistes de l'éducation à la sexualité, je retiens ici ceux de Catherine Marry et Nicole Mosconi (2014), Viviane Albenga et Marie-Carmen Garcia (2017) et de Annie Ferrand (2010) qui éclairent, chacune à leur manière, différentes facettes du phénomène en question.

Marry et Mosconi explorent la manière dont les systèmes éducatifs contribuent à produire des filles et des garçons par la diffusion de normes de genre qui orientent les attentes du corps enseignant et les comportements des élèves.

Elles montrent d'abord que les « catégories du « masculin » et du « féminin » qui « contiennent une hiérarchie de valeur, conforme à l'ordre social des sexes » informent les attentes et jugements du corps enseignant.

Ils-elles s'attendent [enseignant.es] à ce que les filles aiment l'école et à ce que les garçons l'aiment moins, à ce que les garçons soient indisciplinés et les filles dociles. [...] l'indiscipline des garçons est vue comme un comportement fâcheux mais inévitable, alors qu'elle est rejetée parfois violemment chez les filles ; un garçon agité est qualifié de « vivant », alors qu'une fille est jugée « perturbatrice » (Marry et Mosconi, 2014 ; 446).

Ce double standard opère aussi dans l'évaluation des résultats scolaires : les enseignant(e)s prêtent aux garçons des capacités qui dépassent leurs performances effectives :

[ils] pourraient mieux faire » seraient « sous-réaliseurs », alors que les filles, elles, ne sont pas supposées avoir de capacités au-delà de leurs performances effectives, elles feraient « tout ce qu’elles peuvent » et leurs résultats sont attribués à leur travail plutôt qu’à leurs capacités. (Marry et Mosconi, 2014 : 446).

L’ouvrage examine par ailleurs la manière dont les élèves intègrent et interprètent les messages sexistes véhiculés dans l’éducation sexuelle, soit les perceptions que les jeunes ont de la sexualité mais aussi des hommes et des femmes, perceptions qui contribue au processus de construction de leur « moi » sexuel et de genre (Marry et Mosconi, 2014). À l’école, il existe une facette implicite du métier d’élève qui consiste à apprendre, à travers une multitude de processus quotidiens parfois très fins, le plus souvent non aperçus des protagonistes, à devenir un homme ou une femme. (Marry et Mosconi, 2014).

Et cet apprentissage passe notamment par un « curriculum caché » qui structure l’ensemble des contenus scolaires:

En rendant ainsi les femmes invisibles dans l’histoire, la vie sociale, les sciences et la culture, ces programmes scolaires tendent à persuader garçons et filles que les femmes n’ont pas de réelle importance et que ce n’est pas le rôle des femmes de faire de « grandes choses ». Ces savoirs implicites s’ajoutent au vécu de la vie scolaire quotidienne, pour persuader les garçons de leur supériorité et les filles de leur infériorité. (Marry et Mosconi, 2014 ; 447).

De manière complémentaire, l’article de Viviane Albenga et Marie-Carmen Garcia *La su-responsabilisation des filles dans « l’éducation à la sexualité » : une norme scolaire asymétrique* s’intéresse aux normes amoureuses et sexuelles telles qu’elles sont construites et enseignées aux adolescent.es dans les collèges et lycées. Elles étudient les pratiques et les représentations des acteurs institutionnels d’une part et la mise en place de dispositifs institutionnels de lutte contre le sexisme d’autre part³.

³ Analyse basée sur la *recherche pratiques genrée et violences entre pairs : les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien* réalisé par patricia Mercader (2009-2012). L’enquête a comporté 4 volets : 39 entretiens semi-directifs réalisé avec des chefs d’établissements ; l’analyse d’un corpus sur le traitement politique et institutionnel du sexisme à l’école ; une enquête ethnographique (900h d’observations directe dans quatre établissements) ; l’étude d’un dispositif de lutte contre le sexisme en milieu scolaire ; une analyse de la presse sur le sexisme.

Leurs résultats viennent étayer la démonstration d'un double standard :

[...] les attendus sociaux envers les filles et les garçons sont restés différents. Si les filles peuvent accéder à une sexualité qui leur était interdite autrefois, les normes la régissant demeurent foncièrement différentes de celles qui sont inculquées aux garçons et sont dépendantes des normes de la sexualité masculine. L'idée que les hommes répondent à des « pulsions » dont les femmes doivent tenir compte dans chacun de leurs gestes, lorsqu'elles s'apprêtent, lorsqu'elles bougent ou restent immobiles est ainsi une des clefs de voûte de la socialisation sexuellement différenciée des filles et des garçons à l'école. (Albenga et Garcia, 2017).

Par leur analyse approfondie des pratiques éducatives, elles observent la transmission des « normes de genre » (Albenga et Garcia, 2017) dans les interactions entre les élèves et les enseignants d'une part, et les matériaux éducatifs d'autre part. Dans l'ensemble, ces travaux nous invitent à considérer ensemble « genre » et hétéronormativité alors que le contenu hétéronormatif de l'éducation à la sexualité est parfois envisagé de manière isolée, comme s'il était dissociable du sexism, du genre ou des rapports sociaux de sexe. Ces travaux ont également en commun d'inscrire l'éducation à la sexualité dans le contexte plus large du processus éducatif dans son ensemble pour chercher à voir comment celui-ci participe de la (re)production des rapports sociaux de sexe.

Les recherches récentes consacrées au *slutshaming* apportent un éclairage essentiel sur la manière dont les adolescentes apprennent à se conformer à des normes de respectabilité fortement genrées. Les travaux de Margot Goblet (2021), Jessica Ringrose (2013) et Caroline Caron (2020) mettent en évidence la réputation sexuelle en tant que dimension centrale des rapports entre pairs. Les filles sont davantage exposées aux sanctions morales et symboliques, qu'il s'agisse de moqueries, de rumeurs ou de violences verbales, dès qu'elles sont perçues comme transgressant les normes de la féminité respectable. Ces mécanismes contribuent à renforcer l'idée selon laquelle les adolescentes doivent en permanence contrôler leur image et leurs comportements pour éviter tout soupçon d'hypersexualité. Cette dynamique, absente du côté des garçons, illustre la manière dont les normes sexuelles sont différencieres et asymétriques (Clair, 2012 ; Bozon, 2012).

Patricia Mercader et Natacha Carbonne (2014) s'intéressent pour leur part à la manière dont les « normes de genre », soit les schémas traditionnels de domination masculine et de soumission féminine, s'incarnent dans les interactions quotidiennes entre élèves.

Elles avancent le concept de "catégorisations contraintes" pour désigner le processus par lequel les élèves sont conduits à s'aligner sur des stéréotypes de genre préétablis (Mercader et Carbonne, 2014) qui sont dissymétriques : si les garçons sont encouragés à être dominants et agressifs, les filles apprennent qu'elles doivent être dociles et passives.

Leurs observations sur la manière dont les élèves intérieurisent ces normes et ajustent leurs comportements en conséquence font ainsi écho aux résultats d'analyse de Marry et Mosconi (2014), et de Albenga et Garcia (2017). Elles mettent ainsi en évidence un

[...] impératif qui tyrannise littéralement les élèves : il ne faut à aucun prix « sortir du lot ». Il faut toujours garder la face pour éviter une forme d'exclusion ou même de « mort » sociale. Le genre est directement en jeu dans ces interactions, puisque c'est en tant que garçon (surtout pas « pédé »), en tant que fille (plus ou moins « pute ») que chacun doit se faire reconnaître.

Aussi, « [L]es filles n'ont pas le droit de montrer leur désir d'attirer le regard des garçons parce qu'elles transgresseraient les normes sexuées. Les garçons n'ont pas le droit de montrer qu'ils ont des sentiments pour les mêmes raisons. » (Mercader et Carbonne, 2014).

L'une des contributions clés de leur analyse réside dans leur découverte des « jeux intersticiels », c'est-à-dire des moments où les élèves remettent en question les « normes de genre » imposées et créent des contre-narratifs. Ces moments de résistance subtile offrent un espace potentiel pour la transformation des rapports sociaux de sexe. À l'instar des travaux d'Isabelle Clair (2012) et de Stevi Jackson (1999 ; 2016), cette analyse nous invite à porter attention aux modalités selon lesquelles les jeunes peuvent « négocier » voire contester les normes de genre.

Enfin, les travaux de Ferrand mettent en lumière les rapports sociaux de sexe à même les discours sociaux sur la sexualité, les messages de prévention et de santé sexuelle en particulier (Ferrand, 2010). Son analyse donne à voir « la division socio-sexuée » et « l'inégalité entre les sexes » dans le discours sur la sexualité, un discours qui fait l'impasse sur les questions de consentement, de plaisir et de diversité sexuelle (Ferrand, 2010). Sa démarche s'inscrit dans la foulée d'un travail collectif (Françoise Vouillot, Marie Duru-Bellat, Nicole Mosconi et Claude Zaidman), qui a donné

lieu à la production d'un rapport adressé aux rectorats et chefs d'établissements visant à lutter contre :

[...] le pouvoir des hommes à tous ses niveaux: quand les garçons limitent la formation des filles, leurs prises de parole et leurs mouvements dans l'école, quand les professeur·e·s les cantonnent dans des filières, quand le choix des stages renforce la ségrégation horizontale et verticale qu'elles connaîtront sur le marché du travail. (Ferrand, 2010).

Ferrand défend ainsi que l'éducation sexuelle devrait également avoir pour objectif d'inciter élèves et professeur·e·s à lutter contre le sexisme implicite, voire institué, et prévenir les formes plus graves de violence qui en découlent, comme l'illustre l'exemple du « scénario 6-6 (p. 28) [qui] décrit comment des garçons font des incursions fréquentes dans les toilettes des filles. Le constat stéréotypé que font les enseignant·e·s est qu'ils « « chahute[nt] » les filles et manifestent leur « curiosité sexuelle » » (Ferrand, 2010 : 60). Le guide explique que ne pas réagir amène « les garçons [à se sentir] légitimés à dominer même les espaces privés [...] des filles ». [...] Cette manière ordinaire pour les garçons d'imposer une sexualité par les mots, voire les gestes, n'est possible qu'en raison d'une permissivité sociale à laquelle les enseignant·e·s ne doivent plus participer. » (Ferrand, 2010 : 60).

Ces travaux ont en commun de situer l'éducation à la sexualité dans le contexte plus large d'une éducation sexiste qui participe de la dynamique des rapports sociaux de sexe.

1.4. Du côté de la sociologie de la sexualité des jeunes

Un premier constat s'est imposé à moi lors de ma recherche bibliographique sur « jeunesse et sexualité » : la pornographie et les usages d'internet sont omniprésents sur ce thème. J'ai décidé de ne pas m'attarder sur ces aspects là pour le moment.

De cette littérature, je retiens ici tout particulièrement les travaux de Jean Bérard et Nicolas Sallée (2021), Michel Bozon (1991 ; 2012) et Isabelle Clair (2012) qui rendent compte de la complexité des rapports des jeunes à la sexualité, tout en intégrant les différents rapports sociaux qui participent à structurer les sexualités des jeunes. J'en présente les grandes lignes ici.

Dans *Jeunesse et sexualité* (2021), Jean Bérard et Nicolas Sallée s'intéressent notamment aux processus d'entrée dans la sexualité. Au moment de leur construction en tant que sujets de sexualité, les enfants et les jeunes sont contraints de composer avec le regard des autres, qu'il s'agisse de leurs pairs, des adultes, des parents ou des experts juridiques et médicaux, qui font autorité et définissent les normes du "bon" début sexuel, du moment opportun, du partenaire adéquat, de l'âge approprié et de ladite « orientation sexuelle ». Et ces normes diffèrent selon qu'elles sont imposées aux jeunes filles ou aux jeunes garçons. Les filles sont souvent confrontées à des attentes de contrôle et de retenue sexuelle, tandis que les garçons peuvent être encouragés à adopter des comportements plus affirmés et expressifs (Bérard & Sallée, 2021). Ainsi, « l'hypersexualisation » couramment définie comme « un usage excessif de stratégies axées sur le corps dans le but de séduire », est elle restrictivement associée aux filles. Cette hypersexualisation qui « s'exprimerait par des « tenues vestimentaires » (décolleté, pantalon taille basse, etc.), des « transformations du corps » (épilation, musculation des fesses, etc.) ainsi que « des postures exagérées [...] qui donnent le signal d'une disponibilité sexuelle (bomber les seins, ouvrir la bouche, se déhancher, etc.) » » [Richard-Bessette, 2006], ne semble pas concerner les garçons.

Les travaux de Fabienne Glowacz (2021), Sarah Miller (2017) et Annamaria Colombo (2018) permettent d'approfondir la notion d'hypersexualisation en montrant que celle-ci ne se réduit pas à la mise en scène du corps féminin, mais constitue un enjeu central de la socialisation contemporaine des jeunes. Selon ces autrices, les réseaux sociaux et les plateformes numériques contribuent à renforcer des normes esthétiques strictes qui associent la valeur féminine à l'attractivité corporelle, au contrôle de l'image de soi et à une forme de mise en scène sexualisée. Ces attentes façonnent les comportements des jeunes filles, qui apprennent très tôt à réguler leurs apparences et leurs interactions dans un contexte où les normes sociales sont omniprésentes. Ces analyses rejoignent les observations de Bérard et Sallée (2021) sur la pression accrue exercée sur les adolescentes en matière de présentation de soi, tout en montrant que ces normes s'inscrivent dans une culture visuelle plus large influencée par la pornographie et la culture numérique.

Le contrôle et la construction de la sexualité des enfants et des jeunes n'est donc pas « qu'une question de maturation biologique et psychique, mais aussi, et plus fondamentalement, une

question de rapports sociaux, liés notamment à l'âge, au statut social, au genre et/ou à l'orientation sexuelle. » (Bérard et Sallée, 2021 : 404).

Par ailleurs, l'analyse des interactions, des normes et des valeurs qui façonnent les expériences des jeunes, révèle qu'ils et elles sont actifs dans la construction de leur identité sexuelle et négocient constamment les normes sociales et les pressions culturelles. Bérard et Sallée (2021) nous invitent alors à envisager la sexualité des jeunes comme un processus dynamique et complexe.

Ces analyses font écho à celles de Michel Bozon (2012) qui s'intéresse à la façon dont les jeunes acquièrent des connaissances et des compétences sexuelles entre les normes sociales et leurs « désirs individuels ». Ses travaux rendent compte d'un processus complexe de négociation entre les attentes sociales, les enseignements reçus et les expériences personnelles (Bozon, 2012) et plaident pour une description nuancée d'un tableau où les normes sont en constante évolution et où les individus s'approprient les connaissances sexuelles de manière contextuelle.

Les travaux de Bozon mettent cependant en évidence un « double standard moral selon le sexe ». Les garçons sont souvent encouragés à explorer leur sexualité dès leur adolescence, tandis que les filles sont contraintes à la prudence et à la préservation de leur réputation (Bozon, 2012). Les conceptions du premier rapport sexuel sont particulièrement significatives de ce traitement asymétrique. En effet, les attentes sociales entourant ce moment diffèrent considérablement pour les filles et les garçons. Les filles sont souvent incitées à faire leur première expérience sexuelle au sein d'une relation stable. Par contraste, les garçons ne sont généralement pas soumis à cette même pression d'engagement et d'affectivité pour leur première expérience sexuelle. (Bozon, 1991).

Bozon s'intéresse aussi à la panique morale qui entoure souvent la sexualité des jeunes, générant des réactions excessives et alarmistes de la part des adultes. Pour lui, l'attention portée aux comportements sexuels des jeunes, en particulier des filles, s'inscrit dans une volonté de contrôler et de réguler la sexualité des jeunes pour maintenir les normes établies et préserver la réputation de la société :

[L]e contrôle de la sexualité juvénile est un nœud de la reproduction de l'ordre du genre. On attend des femmes et des hommes qu'ils endossoient les postures de genre asymétriques qui les hiérarchisent. (Bozon, 2012 : 123).

Cette panique morale contribue à renforcer les stéréotypes de genre.

La pornographie constitue aujourd’hui une source majeure d’apprentissage sexuel, comme le montrent les travaux de Martin Blais (2017), Gabrielle Richard (2021) et Fabienne Glowacz (2021). Les adolescent·es y sont exposé·es de manière précoce et souvent en l’absence de médiation adulte, ce qui contribue à structurer leurs représentations des pratiques sexuelles, des relations de genre et des scripts de désir. Cette exposition précoce véhicule des modèles relationnels marqués par des rapports de domination où le plaisir féminin et le consentement demeurent largement invisibilisés. Ces résultats prolongent les analyses pionnières de Michelle Fine (1988), qui soulignait déjà la marginalisation du plaisir féminin dans les discours éducatifs. L’intégration de la pornographie dans la socialisation sexuelle contemporaine explique en partie l’écart entre les attentes scolaires centrées sur la prévention et les attentes normatives issues des contenus pornographiques, ce qui complexifie la construction des représentations des jeunes.

Dans « Le pédé, la pute et l’ordre hétérosexuel » (2012), Isabelle Clair remet en cause l’idée largement répandue selon laquelle il existerait une sexualité, des motivations et des comportements sexuels de filles et de garçons naturellement différents : « La sexualité se conjugue à d’autres instances fabriquant le genre, notamment le travail (Delphy, 2001), pour faire advenir hommes et femmes, filles et garçons, selon des logiques séparées et asymétriques. » (Clair, 2012 : 67).

Attentive à la diversité des expériences individuelles, elle montre que ce sont les constructions sociales de genre qui façonnent les attentes, les comportements et les identités sexuelles des adolescents. Les garçons doivent prouver, individuellement, qu’ils ne sont pas des « pédés » pour intégrer le périmètre protégé du « masculin », les filles, quant à elles, sont collectivement soumises au risque constitutif du « féminin », mis en tension entre l’image de la « fille bien » et celle de la « pute ». L’ordre hétérosexuel est ainsi notamment maintenu par la sanction de toute expression sexuelle qui s’écarte des normes traditionnelles de genre et de sexualité (Clair, 2012).

De la littérature consultée, quelques constats peuvent être dégagés. Tout d’abord, un certain nombre de recherches semblent centrer l’analyse sur le contenu « hétéronormatif » de l’éducation à la sexualité, sans pour autant définir cette « hétéronormativité » ni même la lier au « genre » ou aux « rapports sociaux de sexe ». D’autres recherches montrent pourtant combien ce contenu est en lui-

même sexué. C'est notamment le cas de ceux qui portent sur la jeunesse. S'ils insistent sur le contrôle et la régulation de la sexualité des jeunes en général, ils soulignent que ce contrôle vise davantage les adolescentes que les adolescents.

Par ailleurs et surtout, sur le plan terminologique, un certain flou conceptuel se dégage de la littérature consultée. On peut y constater l'usage récurrent de la notion de « norme(s) » et de ses déclinaisons. Il est ainsi régulièrement question de « normes de genre » ou de « normes du genre », « de la ou des norme(s) hétérosexuelle(s) » ou encore de « normes genrées » ou « sexuelles ». La notion de genre apparaît parfois au singulier mais d'autres fois au pluriel et il est rare qu'elle soit clairement définie. Par ailleurs, « genre », « hétérosexualité », « normes de sexualité » sont souvent confondues sous le terme parapluie d'hétéronormativité.

Ces constats me semblent s'appliquer bien au-delà du corpus que j'ai consulté. C'est notamment ce que je déduis du travail de Stevi Jackson (2006)⁴ qui, a contrario de ces usages flous de la notion d'hétéronormativité, insiste sur l'importance de distinguer genre, hétérosexualité et hétéronormativité ainsi que les différents niveaux d'analyse (« structurel ou institutionnel », idéel ou symbolique, quotidien et « social ») possibles de ces phénomènes et de leurs relations. Il s'agit là selon elle d'une condition préalable si l'on veut comprendre « les intersections entre le genre, la sexualité en général et l'hétérosexualité en particulier », lesquelles sont susceptibles de varier selon les dimensions du social et les contextes observés.

L'ensemble de ces travaux, qu'ils portent sur les normes scolaires, la réputation sexuelle, l'hypersexualisation ou la pornographie, rendent compte d'une socialisation sexuelle des jeunes qui s'élabore au croisement de multiples espaces normatifs parfois contradictoires. Malgré la richesse des études existantes, plusieurs angles morts demeurent. Peu de recherches analysent la manière dont les jeunes articulent simultanément les discours scolaires, les interactions entre pairs, les contenus numériques et les modèles pornographiques. De même, si les normes qui pèsent sur les filles et les garçons ont été abondamment documentées, les études portant spécifiquement sur la manière dont les jeunes négocient, contournent ou contestent ces normes restent relativement

⁴ Texte traduit par Delphy en 2016. Jackson, S. (2016). Genre, sexualité et hétérosexualité : la complexité (et les limites) de l'hétéronormativité: *Nouvelles Questions Féministes*, Vol. 34(2), 64-81.
<https://doi.org/10.3917/nqf.342.0064>

rares, en particulier en contexte français. Ces constats justifient pleinement la pertinence d'une enquête qualitative portant sur les discours de jeunes de 16 à 17 ans, afin de comprendre comment ils et elles construisent aujourd'hui leurs représentations de la sexualité dans un environnement marqué par l'hétérosexualité obligatoire, les normes de genre et la présence croissante du numérique.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Je présente ici tour à tour les conceptualisations du genre et de l'hétérosexualité que pour ma part je retiens dans le cadre de ce mémoire (2.1), ainsi que les deux principaux niveaux d'analyse que je propose d'interroger (2.2).

2.1. Les conceptualisations du genre et de l'hétérosexualité

Selon Jackson (2006), si le genre, la sexualité et l'hétérosexualité « sont tous trois des phénomènes sociaux et s'ils sont « interconnectés », ils ne sont pas du « même ordre » (2006 : 67). Par ailleurs, la notion d'hétéronormativité ne saurait à elle seule rendre compte de l'ensemble des dynamiques de genre et d'hétérosexualité. D'abord, genre et hétérosexualité ne se manifestent pas seulement ni même principalement sous formes de normes. Ensuite, ils impliquent bien plus que la régulation de la seule sexualité en tant que domaine de la vie sociale.

Ces distinctions conceptuelles permettent de saisir la complexité des régimes de genre et de sexualité, mais elles gagnent encore en profondeur lorsqu'on mobilise des travaux récents en sociologie du genre et de la sexualité.

Par exemple, Pascoe (2007) a montré comment l'hétérosexualité fonctionne comme un système de régulation dans les interactions quotidiennes entre adolescent·es, produisant des hiérarchies de genre à travers ce qu'elle nomme le « masculinity policing ». Dans le même esprit, Renold (2013) a documenté les dynamiques de pouvoir autour de l'hétérosexualité qui se rejouent dès le primaire dans des « cultures de cour d'école » où les scripts hétérosexuels deviennent des formes d'assignation.

Plus récemment, Allen (2018) et Bay-Cheng, L. Y. (2015) & Braun (2017) ont étudié les discours sur la sexualité, qu'ils proviennent de l'école, de la famille ou des pairs, qui contribuent à produire des attentes normatives différenciées selon le genre. Ces travaux éclairent la manière dont les jeunes qui ont participé à cette recherche s'appuient sur des catégories hétérosexuées dites « naturelles » pour penser la sexualité, reproduisant parfois des injonctions de performance

masculine ou de respectabilité féminine (Armstrong, Hamilton & England, 2010). Ainsi, ces auteur·ices renforcent l'idée que les notions de genre, d'hétérosexualité et d'hétéronormativité opèrent concrètement dans les discours des jeunes.

2.1.1. Le genre comme rapport social

Ici, le concept de genre est employé au singulier et prend le même sens que « rapports sociaux de sexe ».

L'usage de ce concept admet ainsi le caractère entièrement social (versus naturel) soit socialement construit du sexe et des catégories de sexe. Dans cette perspective, le genre précède le sexe (Delphy, 2001). Dans une société sans genre, le sexe n'aurait aucune pertinence pour les pratiques sociales et cela vaut aussi bien pour celles qui organisent le travail (gratuit et salarié), que pour celles qui organisent la sexualité dans une société donnée.

Le sexe est simplement un marqueur de la division sociale ; il sert à reconnaître et identifier les dominants des dominés, il est un signe ; comme il ne distingue pas n'importe qui et n'importe quoi et surtout pas des choses équivalentes, il acquiert, dans l'histoire, valeur et symbole. (Delphy, 2001 ; 252).

Cette théorisation rejoue ainsi celle de Butler (2006) pour qui le sexe est toujours déjà du genre, lequel est performé, soit constamment produit et réaffirmé dans les interactions sociales. Mais elle prend d'abord appui sur le travail de Guillaumin qui est la première à avoir montré que le sexe est un marqueur social (1977). Par ailleurs chez Guillaumin, le genre n'est pas seulement performatif et ne se réduit pas à l'imposition de la binarité. La division de nos sociétés en hommes et en femmes est le produit d'un rapport social qu'elle théorise en termes de sexage, lequel crée des asymétries, soit une groupe social majoritaire (les hommes) et un groupe social minoritaire (les femmes) au service du premier. Ce rapport social s'exprime notamment dans le discours social majoritaire (Guillaumin, 1985), qui est notamment véhiculé par les institutions et qui naturalise les rapports entre hommes et femmes tout en produisant des normes de comportement qui en assurent le maintien. Ainsi, les discours ordinaires et savants sur la sexualité, sur les corps, sur la différence

entre garçons et filles, doivent être envisagés, avec Guillaumin, comme l'expression de rapports sociaux de sexe qui sont des rapports de pouvoir à la fois idéels et matériels et qui impliquent fondamentalement les corps.

Par exemple, les corps féminins, constamment construits comme corps sexués, soumis à des interventions et à des injonctions diverses et variées visant précisément à les marquer comme corps de femmes. Cette construction sociale ou « sexuation » des corps procède de pratiques tout à la fois matérielles et idéelles.

Ces analyses fondatrices ont été prolongées par des travaux plus récents qui appréhendent le genre comme un rapport social dynamique, en particulier dans son articulation avec les normes sexuelles contemporaines.

Les analyses récentes en sociologie du genre montrent que les rapports sociaux de sexe continuent de structurer fortement les discours des jeunes sur la sexualité. Connell (2020) a mis à jour les processus de production de « la masculinité hégémonique » en insistant sur la pluralité des masculinités tout en soulignant la persistance des hiérarchies. Cette perspective est utile pour analyser les propos des garçons concernant la performance, la maîtrise ou la peur du jugement.

De leur côté, Gill (2016) et McRobbie (2015) ont décrit la montée d'une « sensibilité postféministe » qui reconfigure les attentes adressées aux filles : elles doivent être à la fois autonomes, désirantes, sûres d'elles, tout en restant contenues, respectables et « responsables ». Ces contradictions éclairent les tensions exprimées par les adolescentes lorsqu'elles évoquent leur sexualité comme devant être à la fois désirée, contrôlée, assumée mais jugée.

2.1.2. L'Hétérosexualité

C'est à partir du travail de Colette Guillaumin, que Wittig (2002 ; 1980) théorise la « pensée straight » comme régime de pensée qui s'impose à tous et à toutes. Je lui emprunte précisément sa conceptualisation de l'hétérosexualité en tant qu'institution politique qui organise l'ensemble de nos sociétés plutôt que simple expression d'une préférence ou d'une orientation qui serait « naturelle » comme le suppose le discours social majoritaire sur ce thème.

Dans cette analyse wittigienne qui s'appuie sur la conceptualisation du sexage (C. Guillaumin, 1978) :

[...] la société hétérosexuelle est fondée sur la nécessité de l'autre différent à tous les niveaux. Elle ne peut pas fonctionner sans ce concept ni économiquement ni symboliquement ni linguistiquement ni politiquement. Cette nécessité de l'autre différent est une nécessité ontologique pour tout le conglomérat de sciences et de disciplines que j'appelle la pensée straight. Or qu'est-ce que l'autre différent sinon le dominé ? Car la société hétérosexuelle n'est pas la société qui opprime seulement les lesbiennes et les hommes homosexuels, elle opprime beaucoup d'autres différents, elle opprime toutes les femmes et de nombreuses catégories d'hommes, tous ceux qui sont dans la situation de dominés. (Wittig, 1980 : 49)

Ainsi, l'hétérosexualité est-elle « par définition, un rapport de genre, qui ordonne non seulement la vie sexuelle mais aussi les divisions du travail et des ressources domestiques et extradomestiques (Van Every, 1996; Ingraham, 1996). Certes ce régime politique dépend et implique l'exclusion ou de la marginalisation de la non-hétérosexualité, mais c'est plus largement du contrat hétérosocial et du sexage dont il s'agit chez Wittig. De même chez Jackson, « l'hétérosexualité ne définit pas seulement une pratique sexuelle normative, mais aussi un mode de vie normal » qui a toujours à voir avec le genre (au sens de patriarcat) (Jackson, 2006, : 67).

Par ailleurs, suivant cette définition, la sexualité peut être problématisée comme un « lieu social et privilégié où se rencontrent, s'entrecroisent et s'agrègent » les différents systèmes d'oppression (Hill Collins, 2016b).

Finalement, la notion d'hétéronormativité réfère à une

[...] hétérosexualité institutionnalisée, normative, [qui] gouverne tant ceux et celles à l'intérieur de ses frontières qu'elle marginalise et sanctionne ceux et celles en dehors. » (Jackson, 2006 : 64). Celle-ci « est mobilisée et reproduite dans la vie de tous les jours non seulement en mots, mais aussi par des activités routinières dans lesquelles le genre, la sexualité et l'hétérosexualité sont interconnectés. » (Jackson, 2006 : 75).

Mais cette hétéronormativité n'est pas le tout du genre dans la théorisation que je retiens ici.

« *Distinguer ces notions de genre, d'hétérosexualité, de sexualité et d'hétéronormativité est d'autant plus important que les rapports empiriques entre genre et hétérosexualité sont importants si on veut apprécier la façon dont la pratique sexuelle, les désirs et les identités sont partout mélangés avec des relations sociales non sexuelles (Gagnon, 2004), dont la plupart sont genrées* » (Jackson, 2006).

Cette conceptualisation, largement fondée sur des analyses féministes matérialistes et sur les travaux de Jackson, est aujourd’hui prolongée par de nouvelles recherches qui permettent de les actualiser.

L’hétérosexualité en tant qu’institution politique a été réexplorée ces dernières années par des travaux analysant les scripts sexuels contemporains. Schalet (2011), par exemple, montre comment les cultures sexuelles hétérosexuelles diffèrent selon les contextes sociaux et influencent les attentes des adolescent·es. Bay-Cheng, L. Y. (2015) (2021) souligne que l’hétérosexualité reste marquée par des dynamiques de pouvoir qui assignent aux femmes des rôles de régulation émotionnelle et aux hommes des rôles de performance. Les recherches d’Allen (2020) sur les normes hétérosexuelles dans les discours scolaires montrent que l’hétéronormativité se reproduit par des pratiques éducatives apparemment neutres, notamment dans les programmes d’éducation sexuelle centrés sur les risques. Ces travaux rejoignent les analyses de Jackson (2006) mais fournissent des outils plus récents pour analyser ce que les jeunes considèrent comme « normal » ou « attendu ».

2.2 Les dimensions du social concernées par cette recherche

La sociologie contemporaine de la sexualité insiste sur l’importance de penser ensemble les niveaux structurels, interactionnels et discursifs. Plummer (2015) propose une approche narrative de la sexualité, où les jeunes construisent leur identité à travers des histoires socialement disponibles. Tolman (2002) (2012) analyse quant à elle la manière dont les normes sexuelles, notamment hétérosexuelles, se reforment dans un contexte de réseaux sociaux et de culture visuelle.

Bien qu'�roitemenliés, le genre (au sens de rapport de pouvoir), la sexualité (au sens de domaine de l'expérience et l'hétérosexualité (en tant que régime politique qui participe du genre) ne relèvent pas tous du même registre. Par ailleurs, « le genre, la sexualité et l'hétérosexualité sont constitués à l'intérieur de et à travers un nombre de dimensions du social qui demandent des modes d'analyse différents.⁵ » (Jackson, 2006 : 67).

Jackson (2006) distingue quatre dimensions du social : la dimension structurelle, la dimension du sens, la dimension du quotidien et finalement la dimension sociale.

Toutes ces dimensions ne seront pas considérées dans le cadre de ce mémoire qui s'intéresse au contenu des discours qui entourent l'apprentissage de la sexualité d'une part et aux rapports différenciés que les adolescentes et adolescents entretiennent à « la sexualité » aujourd'hui. Ici, ce sont donc la dimension du sens d'une part et celle des moi sexués sexuels et sexualisés que je voudrais éclairer puisque je propose : 1. d'interroger le sens donné aux catégories de sexe et de sexualité dans le discours social, notamment scolaire en tant que discours majoritaire (Guillaumin, 1985). 2. La manière dont les adolescentes et adolescents réinterprètent cette éducation sexuelle : leurs « pratiques interprétatives » (Jackson, 2006 : 73).

2.2.1. Dimension du sens

La dimension du sens concerne ici la signification attribuée aux catégories de sexe, à la sexualité et à l'hétérosexualité. Ce sens est « présent dans le langage et les discours qui constituent notre compréhension générale du genre et de la sexualité » et il peut être négocié « dans les interactions sociales de tous les jours. » (Jackson, 2006 : 68).

Les recherches plus récentes sur les scripts sexuels permettent de préciser comment ces significations circulent aujourd'hui dans les interactions et environnements numériques des jeunes.

⁵ « le social peut être pensé et représenté comme l'intersection de quatre niveaux différents (Jackson, 2000, 2001, 2005, 2007), mais le terme «niveaux» s'est révélé à son tour problématique. Et comme je veux éviter d'impliquer qu'il existerait un ordre hiérarchique du social lui-même, j'ai adopté le terme « dimensions ». » (Jackson, 2006 : 68)

Les travaux sur les scripts sexuels (Simon & Gagnon, réactualisés par Wiederman, 2017) insistent sur le fait que les termes employés par les jeunes, « normal », « bizarre », « chaud », « prude », sont des indicateurs de normes incorporées. Albury (2015) (2020) montre que les jeunes réinterprètent ces scripts à travers les réseaux sociaux, créant des hybridations entre normes hétérosexuelles classiques et nouvelles attentes numériques.

Il s'agit alors d'examiner comment les catégories de sexe et de sexualité sont constitués comme des objets du discours scolaire, sachant qu'au « niveau le plus fondamental, ces discours servent à distinguer les hommes des femmes [ou le masculin du féminin], à définir ce qui est sexuel, à distinguer le normal du déviant. » (Jackson, 2006 : 73).

2.2.2. « Les moi sexués, sexuels et sexualisés »

[Ce] moi n'est pas une structure fixe, il est toujours « en processus » grâce à sa constante réflexivité, elle-même produite par nos biographies dans lesquelles notre passé et notre présent sont en dialogue. Le passé certes modèle le présent, mais le présent remodèle le passé aussi dans la mesure où nous reconstruisons sans cesse nos souvenirs, le sens de ce que nous sommes et de qui nous sommes en rapport avec le présent. Le moi n'est pas séparé du social mais est une dimension de celui-ci [...]. (Jackson, 2006 : 77).

Les "pratiques interprétatives" des adolescentes et adolescents face au discours scolaire participent à ces processus de formation de ces « moi », sujets sexués, sexuels et sexualisés, comme le suggère Stevi Jackson (2006), d'où l'intérêt d'interroger le sens qu'ils et elles donnent aux catégories de sexe et de sexualité, de documenter leurs propres réflexions, réactions et interprétations face aux discours majoritaires sur la sexualité.

Ce cadrage théorique qui s'appuie tout particulièrement sur les analyses de Stevi Jackson me permet d'abord apporter de clarifier les termes de mon sujet : genre, sexualité, hétérosexualité, hétéronormativité. Cette démarche me permet également d'intégrer diverses dimensions du social dans mon analyse. De plus, elle m'offre la possibilité de combiner différentes théorisations selon les niveaux. Celles de Butler, Guillaumin, Tabet, Wittig ou encore de Delphy peuvent être utiles selon les différentes dimensions que je me propose d'étudier : 1. le niveau macro du discours majoritaire ; 2. le niveau plus micro des perceptions et représentations des jeunes concernant les

normes en matière de sexualité mais aussi les rapports de pouvoir, leurs pratiques interprétatives et la manière dont ils et elles négocient leurs « moi » sexuels au sens de Jackson.

L'ensemble de ces fondements théoriques trouve un écho particulier dans les travaux contemporains qui permettent de situer cette recherche dans un paysage scientifique en pleine évolution.

Les travaux de Pascoe (2007), Allen (2018), Gill (2016), Schalet (2011) et Bay-Cheng, L. Y. (2015) (2021), confirment que les jeunes produisent leurs discours dans un environnement saturé de normes hétérosexuelles, médiatiques et scolaires. Leur mobilisation dans ce cadre théorique permet de montrer que l'analyse s'inscrit dans une plus littérature actuelle qui pense la sexualité comme un espace d'imbrication entre discours institutionnels, scripts culturels et pratiques interprétatives. Ces auteur·ices renforcent l'idée que les concepts mobilisés, genre, hétérosexualité, hétéronormativité, sexage, performativité, sont indispensables pour saisir comment les jeunes construisent leurs identités sexuelles dans un contexte social traversé par des rapports de pouvoir, des contradictions normatives et des possibilités de résistance.

CHAPITRE 3

OBJECTIFS DE RECHERCHE ET OPÉRATIONNALISATION

Ce chapitre a pour objectif dans un premier temps d'énoncer les objectifs et questions qui ont motivé ce projet. Dans un second temps il sera question de rapporter l'enquête qui a été réalisée depuis le recrutement jusqu'aux dispositifs méthodologiques utilisés. Dans un troisième temps, il proposera un portrait des personnes participantes.

3.1. Objectifs et questions de recherche

Cette recherche vise à comprendre les rapports des adolescentes et des adolescents d'aujourd'hui à la sexualité, en mettant l'accent sur les dynamiques de genre et les processus de socialisation qui influencent la manière dont ils et elles perçoivent et vivent leur sexualité. Pour cela, j'ai identifié deux axes principaux :

1. Identifier les différents espaces sociaux (école, entre pairs, famille, médias) dans lesquels les jeunes discutent ou entendent parler de sexualité; identifier les contenus associés à la sexualité dans ces espaces.
2. Analyser les rapports à la sexualité et les dynamiques de pouvoir qu'ils impliquent tels qu'ils sont exprimés par les jeunes : comment les rapports de pouvoir se manifestent-ils dans les discours et comportements des jeunes autour de la sexualité ; quelles sont les normes de genre auxquelles on leur demande de se conformer, qu'en pensent et qu'en disent les jeunes ? Comment négocient-ils et elles avec ces normes ?

Comme mentionné plus tôt j'avais initialement prévu d'axer ce mémoire sur l'analyse de contenu du discours scolaire en matière de sexualité. J'ai finalement décidé de délaisser cet objectif après avoir constaté le peu de référence à ce discours dans mes entretiens auprès de jeunes. Afin d'éviter toute confusion méthodologique, il apparaît nécessaire de préciser ce choix et la manière dont il s'intègre au dispositif de recherche. Si le premier objectif de recherche n'a pas pu être traité faute de données, il demeure néanmoins pertinent de le maintenir dans la structuration générale de

l'étude. Son absence dans les discours constitue en effet un résultat en soi : elle suggère que les jeunes ne mobilisent pas spontanément les contenus prescrits par le programme scolaire pour penser la sexualité. Ce constat ne relève pas d'un échec méthodologique, mais d'un enseignement empirique sur la faible empreinte de l'éducation à la sexualité institutionnelle dans les représentations des adolescent·es.

J'ai tout de même réalisé une courte analyse de certains documents fournis par l'éducation nationale, afin de mieux comprendre le contexte scolaire dans lequel les adolescent·es évoluent.

L'objectif de ce mémoire est d'examiner le discours des adolescents et adolescentes, qui partagent un point commun : leur scolarisation dans des établissements français et leur participation à un programme d'éducation à la sexualité. Afin de mieux comprendre le programme d'éducation à la sexualité tel qu'il est défini par l'Éducation nationale et qui leur est destiné, j'ai procédé à l'analyse de trois documents officiels : « Enjeu et mise en œuvre de l'éducation à la sexualité »; « Fiche EAFC thématiques »; « Guide d'accompagnement des équipes éducatives en collèges et lycées ». Ces trois documents ont été produits par l'éducation nationale, ils consistent à expliquer les objectifs et thèmes liés à l'éducation à la sexualité et sont adressés aux équipes pédagogiques.

Pour présenter le contenu de ces documents, je reviens sur le cadre officiel de l'éducation à la sexualité, les thèmes qui y sont abordés, et les objectifs pédagogiques que l'Éducation nationale poursuit à travers ces interventions.

1. Le cadre officiel de l'éducation à la sexualité dans le système scolaire français

L'éducation à la sexualité, dans le cadre scolaire, est régie par des documents officiels émis par le ministère de l'Éducation nationale. L'objectif principal de ce programme est de « sensibiliser » les élèves aux « questions liées à la sexualité », aux « relations de genre », ainsi qu'« aux risques associés », tout en promouvant une sexualité dite « responsable et respectueuse ». Le document intitulé *Enjeu et mise en œuvre de l'éducation à la sexualité* indique clairement que l'éducation à la sexualité a pour but « d'apporter aux élèves des

connaissances objectives et des connaissances scientifiques » sur la sexualité (p.1). Cet objectif se traduit par l'acquisition de repères « moraux et scientifiques » qui permettent aux jeunes d'adopter des comportements dit « responsables individuels et collectifs » (p.1). Le programme met également l'accent sur la prévention des risques, « de prévention et de réduction des risques : grossesses précoces non désirées, mariages forcés, infections sexuellement transmissibles, VIH/sida » (p.1). L'éducation à la sexualité se base sur la définition suivante de la sexualité : « La notion de sexualité humaine renvoie à la globalité de l'être humain dans ses dimensions aussi bien, biologique, psychoaffective que sociale. La sexualité est un aspect central de l'être humain, tout au long de la vie et prend en compte le sexe, les identités et les rôles socialement associés aux genres, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction. La sexualité est vécue et exprimée sous forme de pensées, de fantasmes, de désirs, de croyances, d'attitudes, de valeurs, de comportements, de pratiques, de rôles et de relations. Si la sexualité peut inclure tous ces aspects, tous ne sont pas toujours exprimés ou expérimentés. La sexualité est influencée par l'interaction de facteurs biologiques, psychologiques, sociaux, économiques, politiques, culturels, éthiques, juridiques, historiques, religieux et spirituels »⁶

2. Les thèmes abordés dans l'éducation à la sexualité

L'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires s'organise de manière thématique et les différents thèmes qui sont détaillés dans le programme, sont déclinés à travers diverses « fiches thématiques ». Voici les principaux thèmes :

Le corps et la puberté

Une partie importante du programme porte sur la puberté et les transformations physiques qu'elle entraîne. Le document *Fiche EAFC thématiques* souligne que l'éducation à la sexualité permet de comprendre les phénomènes biologiques du corps humain, y compris les différences sexuelles entre « les genres » : « Au cours de la puberté, sous l'influence des hormones, les caractères sexuels secondaires apparaissent et les organes reproducteurs deviennent

⁶ Définition de l'OMS - 2006

fonctionnels. Garçons et filles sont l'objet d'importantes transformations morphologiques » (p.12). L'objectif éducatif sur ce premier thème est alors de favoriser une meilleure compréhension et une acceptation des changements corporels qui surviennent pendant la puberté : « L'éveil sexuel se définit par la prise de conscience de se sentir et d'être perçu comme être sexué, l'autre apparaissant aussi comme une personne sexuée. Cette nouvelle perception se traduit par une multitude d'émotions et de sentiments, une excitabilité sexuelle nouvelle, des pulsions qui peuvent être vécues comme inquiétantes parce que nouvelles » (p.16). On voit ici combien la définition même de l'éveil sexuel est fondée sur une compréhension naturaliste de la sexuation des corps qu'elle vient réitérer : les corps sont naturellement, biologiquement « sexués » nous dit ce discours scolaire, ils ont des caractères sexuels secondaires et des organes reproducteurs, cette sexuation est hormonale et fonde la sexualité.

Concernant l'approche à adopter pour l'intervention il est dit « Il peut être pertinent de traiter de la puberté en groupe non mixte. Si cela est le cas, il faut s'attacher à parler à chacun des groupes de ce qu'il se passe pour chacun des deux sexes et conduire ensuite une séance en groupe mixte. »

Consentement et relations respectueuses

Le consentement est la seconde thématique majeure de l'éducation à la sexualité. Le document *Fiche EAFC thématique* insiste sur la notion de consentement, dans l'optique d'empêcher les violences sexistes et sexuelles : « [L]a lutte contre les violences à caractère sexiste et sexuel, dont sont majoritairement victimes les filles et les femmes, est aussi indispensable pour diffuser une culture d'égalité. » (p.28). Ces violences qui sont ici opposées à « une culture d'égalité », qui sont sans sujet mais dont les femmes et les filles sont les victimes, sont traitées sous des angles juridique, physique, sexuel, psychologique et moral.

L'égalité entre les sexes ou la lutte contre les stéréotypes de genre

Cette culture de l'égalité implique une « lutte contre les stéréotypes de genre » et il s'agit d'un troisième thème privilégié par le programme. La *Fiche EAFC thématique* explique que les

représentations de la sexualité doivent être déconstruites, particulièrement en ce qui concerne les stéréotypes qui associent certaines pratiques et comportements à des genres spécifiques. Le genre est alors défini comme suit : « [A] la naissance, un sexe assigné est donné à l'enfant en se basant sur ses organes génitaux externes, pénis pour le sexe masculin, vulve pour le sexe féminin. Le sexe ainsi défini à la naissance devient ensuite un fait juridique et social. Le sexe biologique ne se résume pas à l'apparence des organes génitaux, il est aussi constitué par les organes génitaux internes, les hormones sexuelles, les chromosomes. Le sexe gonadique, le sexe chromosomique, les hormones et le sexe phénotypique (l'apparence d'une personne) ne concordent pas toujours, ce qui remet en cause la binarité du sexe biologique mâle/femelle et met en évidence une réalité bien plus complexe. » (p.21). Il est finalement question de traiter des connaissances actuelles de la science biologique sur « le sexe » et les critères de sa détermination. La culture de l'égalité à promouvoir inclue par ailleurs une meilleure compréhension de la diversité des « orientation sexuelles » et des « identités de genre ». Il s'agit aussi de favoriser des relations égalitaires entre « les sexes », en évoquant « les rôles sociaux de sexe », les « stéréotypes de sexe », « orientations sexuelles » et « identités ».

La prévention des risques sanitaires

La prévention des risques est l'objectif clé de l'éducation à la sexualité. Le programme doit sensibiliser les élèves à la prévention des infections sexuellement transmissibles (IST), au VIH, ainsi qu'à l'utilisation des contraceptifs. On invite l'équipe pédagogique à discuter des comportements suivants avec les élèves : « se distinguer des adultes ; apprendre à connaître les limites du pouvoir qu'on exerce sur son propre corps ; vouloir contrôler son environnement ; renforcer l'estime de soi par la victoire sur la peur et la difficulté ; faire corps avec le groupe des pairs, être mieux accepté ou admiré pour son courage. » (Fiche p.48).

4. Les objectifs pédagogiques et sociaux de l'éducation à la sexualité

En se basant sur les documents *Fiche EAFC thématique et Guide d'accompagnement des équipes éducatives en collèges et lycées*, l'éducation à la sexualité poursuit plusieurs objectifs pédagogiques et sociaux, notamment :

- L'appropriation de connaissances et une prise de conscience afin de leur permettre de développer un esprit critique et d'opérer des choix libres et responsables
- Une meilleure compréhension des risques et des différentes dimensions de la sexualité afin de favoriser les comportements responsables.
- Développement d'attitudes tels que l'estime de soi, le respect, la solidarité, l'autonomie, mais aussi le respect de la loi.

Conclusion

Pour rappel depuis 2001, le cadre légal impose aux établissements scolaires de dispenser trois séances d'éducation à la sexualité par niveau scolaire. Ce programme vise à traiter la sexualité sous ses multiples dimensions : (biologique, social et psycho-affectif)⁷. C'est pourquoi mon objet de départ pour ce mémoire concernait l'étude de ce discours institutionnel, ainsi que sa réception par les élèves et leurs représentations de la sexualité. Cependant au vu des de ce qui m'a été dit lors de mes entretiens, c'est à dire la quasi-inexistence d'une éducation à la sexualité en milieu scolaire mon intérêt comme mon objet de recherche se sont progressivement déplacés. J'ai finalement décidé de me concentrer sur le discours des adolescent.es concernant leur représentation de la sexualité tout en gardant en tête ce point commun que constitue le contexte scolaire dans lequel ils et elles évoluent comme étant une des composantes du discours auquel ils et elles sont exposés. Cependant il pourrait être intéressant que ce programme d'éducation à la sexualité fasse l'objet d'analyse de discours en lui-même tant il paraît contradictoire dans sa manière d'envisager les catégories de sexe.

⁷ Ce sont les trois dimensions mises de l'avant par l'éducation nationale concernant l'approche favorisée pour l'éducation à la sexualité.

2.2. Méthodologie

3.2.1. L'accès au terrain de recherche

Au départ de mon projet, mon objectif était de réaliser une recherche qualitative dans un lycée parisien ou en Île-de-France. Pour accéder au terrain, je comptais utiliser mes contacts dans le milieu scolaire, notamment des infirmières scolaires, qui m'avaient proposé de me mettre en relation avec plusieurs établissements. Cela m'aurait permis d'entrer en contact avec des élèves et de réaliser des entretiens individuels.

Cependant, la réalité du terrain m'a rapidement confrontée à des obstacles. Le processus d'accès au terrain et de recrutement s'est avéré particulièrement laborieux. Dans un premier temps, j'ai pris contact avec une professeure de SVT, que je connaissais, dans un lycée privé, dans l'espoir de mener l'enquête auprès des élèves de sa classe. Après un premier échange favorable, elle a transmis ma demande au directeur de l'établissement, qui a initialement donné son accord. Cependant, après plusieurs échanges pour organiser les entretiens, le directeur s'est finalement rétracté, estimant que le sujet de ma recherche était « trop sensible et compliqué ».

Face à ce refus, j'ai élargi mes démarches en contactant une dizaine d'établissements à Paris et en région parisienne. La plupart ne m'ont pas répondu, tandis que d'autres ont décliné ma demande, expliquant à chaque fois que le sujet de ma recherche était trop délicat et qu'ils ne souhaitaient pas impliquer leurs élèves dans un projet de ce type.

J'ai également sollicité une infirmière scolaire que je connais bien. Elle a transmis mon projet à son chef d'établissement, qui a également refusé sans explication. Grâce à son aide, j'ai été mise en contact avec la chargée de formation EAFC (éducation à la sexualité) au rectorat de Paris. Lors de notre rencontre, elle m'a conseillé de reformuler mon approche, afin de rester sur un volet plus santé et moins personnel concernant mon angle de recherche, mettant l'accent sur l'aspect « neutre » et non pas « individuel » du rôle de l'éducation à la sexualité, favorisant une approche plus sanitaire. Elle a ajouté : « Cela peut expliquer les refus des chefs d'établissement, d'autant

plus que la sexualité est un sujet sensible et compliqué à aborder avec les jeunes dans le milieu scolaire. Aucun chef d'établissement ne voudra être associé à ce genre de recherche. » Elle m'a suggéré de considérer une autre méthode de recherche, comme l'utilisation de questionnaires, ou d'envisager des rencontres en dehors du cadre scolaire pour ne pas impliquer directement les établissements. Elle m'a également précisé qu'elle ne pourrait pas m'aider à recruter des participants en raison de son rôle au rectorat.

Malgré ces conseils, j'ai contacté une seconde infirmière scolaire dans un autre lycée parisien. Elle a exprimé un intérêt pour mon sujet et a soutenu mon projet auprès de son chef d'établissement, qui a finalement donné son accord.

Concernant le recrutement, je souhaitais initialement me rendre directement dans les classes pour présenter le projet aux élèves. Cependant, cela ne m'a pas été permis. Le recrutement a donc été effectué via un courriel groupé envoyé aux élèves par l'infirmière. Après deux mois d'attente et plusieurs relances, je n'ai pu réaliser qu'un seul entretien.

Face aux difficultés rencontrées et après plusieurs mois d'efforts pour accéder à un terrain en milieu scolaire, j'ai décidé de modifier ma méthode en me tournant vers mon réseau personnel pour trouver des participant.es. J'ai ainsi diffusé une annonce au sein de mon entourage, ce qui m'a permis, grâce au bouche-à-oreille, de recruter 9 participant.es.

3.2.2. Entretiens

L'entrevue, peu importe sa forme, c'est-à-dire libre, semi-structurée ou structurée, vise à récolter des données ayant trait au cadre personnel de référence des individus, touchant tant aux émotions, aux jugements, qu'aux perceptions, dans des situations déterminées, Van der Maren (1995).

C'est donc pourquoi j'ai décidé de réaliser une dizaine d'entretiens semi-dirigés. Les modalités pratiques du recueil des données méritent également d'être précisées afin de rendre compte des conditions dans lesquelles les entretiens se sont déroulés. Les entretiens ont été menés en présence de la chercheuse, en face à face, dans une salle calme mise à disposition par les partenaires scolaires ou en visio par zoom. Ils ont duré entre et 1h15 et 2h selon le degré d'engagement des participant·es. Avant chaque entretien, les adolescent·es ont été informé·es des objectifs de la recherche, de la

confidentialité des données et de leur droit à interrompre l'entretien à tout moment. Un formulaire de consentement éclairé a été signé par chaque participant·e. Avec ces entretiens, il était question d'approfondir l'analyse des discours institutionnels, mais surtout d'explorer et appréhender le sens que les participant.es donnent à ce discours et la manière dont cela façonne leur propre perception et discours sur la sexualité. Les entretiens ont aussi permis de mettre en lumière à travers les discours et expériences des participant.es la manière dont l'apprentissage de ce qu'on nomme la sexualité construit et perpétue les catégories de sexe et les rapports sociaux qui y sont associés. L'entretien suivait un guide souple permettant d'adapter l'ordre des questions aux propos des jeunes tout en gardant une structure cohérente.

Ces entretiens ont été réalisés grâce à la grille d'entretien reprise ci-dessous. Finalement les entretiens ont été retranscrits et pour être ensuite analysés. Le guide d'entretien est présenté en annexe A.

Thèmes	Définition
L'éducation à la sexualité	<p>Dans la section éducation à la sexualité, l'objectif était de comprendre comment cela est mis en place dans l'établissement scolaire et prendre connaissance du discours scolaire existant.</p> <p>Il était aussi question de comprendre la manière dont les élèves réceptionnent cette éducation à la sexualité.</p>
Trajectoire et connaissance	<p>Ici je souhaitais récolter des informations sur les apprentissages en lien avec la sexualité. Savoir avec qui ils et elles en parlent et de quoi ils et elles parlent. Avec la partie sur la famille ainsi que l'éducation à la sexualité il a été possible</p>

	d'analyser le discours des adultes. La partie des pairs a permis d'aborder les « conversation entre jeunes ».
Rapport entre élèves	Cette section vise à en apprendre plus sur l'ambiance dans laquelle évolue l'élève au sein de l'école. En quelques sorte établir un portrait des interactions et relations entre les élèves en tant qu'individus sexués.
Pratiques et expériences	Cette partie a permis de visualiser les expériences plus concrètes en lien avec la sexualité de l'individu.
« Qu'est-ce que tu en penses? »	Ce bloc de questions, a permis d'avoir une vision plus globale de ce que l'interviewé pense de la sexualité, ainsi qu'essayer de préciser en quelque sorte une définition de cette sexualité.

3.2.3. Portrait des participant.es

À partir de chaque entretien, j'ai construit des fiches profils qui présentent les parcours biographiques des participant.es, leurs relations familiales et sociales, leurs premières expériences et réflexions sur la sexualité, et leur positionnement par rapport aux injonctions qui leur sont faites. Chaque fiche est construite à partir des éléments clés recueillis lors des entretiens, visant à dresser un portrait des participant.es en tenant compte de leurs vécus personnels, de leurs contextes familiaux, éducatifs et sociaux. Vous pourrez retrouver ces fiches dans l'annexe B.

L'échantillon est composé de 9 personnes. Afin de préciser les modalités du recrutement, il est nécessaire de revenir plus en détail sur les critères retenus et les réseaux mobilisés pour constituer

cet échantillon. Le recrutement s'est effectué selon un échantillonnage raisonné visant à interviewer uniquement des adolescent·es âgé·es de 16 à 17 ans, inscrits dans un lycée et ayant déjà reçu au moins une séance d'éducation à la sexualité. Les participant·es ont été contacté·es par l'intermédiaire de réseaux scolaires et parascolaires : une enseignante référente, deux éducatrices spécialisées et le bouche à oreilles. La participation était volontaire, sans compensation financière. Les critères retenus sont, l'âge, milieu scolaire et diversité de parcours, visaient à garantir une certaine variation des profils tout en demeurant cohérents avec les objectifs exploratoires de la recherche. Nous pouvons donc retrouver quatre personnes s'identifiant comme filles, trois comme garçons, un comme garçon trans et un.e comme gender fluid. Les personnes recrutées viennent d'établissements scolaires différents, situés à Paris, en Gironde, et Alpes Maritimes. La totalité des participant.es reconnaissent les catégories hommes-femmes comme étant les seules identités possibles, c'est pourquoi tout au long de mon mémoire je parlerai en termes de catégorie homme-femme. Voici un tableau proposant une brève présentation des participant.es.

	ÂGE	IDENTITÉ DE GENRE	ORIENTATION SEXUELLE
JOELLE	17 ans	Fille	Lesbienne
LUCAS	16 ans	Garçon	Hétérosexuel
MAYA	16 ans	Fille	Hétérosexuelle
NOA	16 ans	Garçon Trans (Il a précisé que pour l'entretien ses réponse correspondrait à celle des filles car il a commencé sa transition récemment et estime avoir été élevé comme une fille.).	Bisexuel
EMILIE	16 ans	Fille	Bisexuelle
LUCIE	16 ans	Fille	Bisexuelle

HAYLEY	16 ans	Gender fluid (Pour l'étude iel a décidé de témoigner depuis la catégorie fille, car iel explique avoir une expression de genre plus féminine.).	Bisexuelle
BOB	17 ans	Garçon	Hétérosexuel
RYAN	16 ans	Garçon	Hétérosexuel

3.2.4 Limites méthodologiques

Un échantillon de neuf participant·es demeure restreint et ne permet en aucun cas de généraliser les résultats. Les entretiens offrent toutefois des données riches qui conviennent à une recherche exploratoire, mais ils imposent de formuler les analyses avec prudence. Les résultats doivent donc être compris comme ceux d'une analyse d'expériences singulières, inscrites dans des configurations sociales particulières, et non comme une représentation statistique des adolescents de 16-17 ans. Cette précaution permet d'éviter toute essentialisation ou surinterprétation du discours recueilli.

PARTIE II : L'ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse s'appuie sur une approche inductive et thématique inspirée de Braun et Clarke (2006). Après une première lecture flottante, chaque entretien a été codé ligne à ligne afin d'identifier des unités de sens. L'ensemble des données a ensuite été traité à l'aide du logiciel NVivo, qui a permis de regrouper les codes en catégories et sous-catégories. L'émergence progressive des thèmes, lieux de socialisation sexuelle, normes hétérosexuelles, registres du discours, rapports de pouvoir, s'est faite par allers-retours constants entre le matériau et les cadres théoriques mobilisés.

Ce travail d'analyse s'accompagne d'une réflexion sur la posture adoptée par la chercheuse durant le terrain. En tant que jeune chercheuse adulte, mon positionnement a pu influencer la relation enquêteur·ice/enquêté·e. La proximité d'âge relative a facilité la création d'un climat de confiance, permettant aux adolescent·es de s'exprimer plus librement sur des sujets parfois sensibles. Cependant, cette proximité nécessite également une réflexivité accrue pour éviter les projections ou les interprétations hâtives fondées sur mes propres expériences sociales. Tout au long du processus, j'ai tenu un journal de terrain afin de consigner mes impressions, mes biais possibles et les ajustements réalisés dans ma manière de conduire les entretiens.

Les quatre chapitres qui suivent consistent à présenter mes résultats d'analyse. Dans le premier (chapitre 4), je reviens sur les différents discours sur la sexualité auxquels les participant.e.s ont été et sont (au moment de l'enquête), exposés dans les faits. Il s'agit de répondre aux questions de savoir dans quel cadre, avec qui et comment les jeunes rencontrés parlent de sexualité et sur quel registre. Dans le chapitre suivant (chapitre 5), je présente le discours sur la différence entre filles et garçons en matière de sexualité qui traverse mes entretiens, soit que disent les participant.es sur ces différences avant d'examiner ce qui différencie les discours des filles et des garçons rencontrés. Le Chapitre 6 est centré sur deux thèmes saillants qui reviennent régulièrement dans mes entretiens : la pornographie et le consentement. Il sera donc question du discours des participant.es concernant ces deux objets, de la forme qu'il prend et ce qu'il contient. Enfin, dans le dernier chapitre (7), est centré sur les discours évoquant les corps, comme vecteur principal des différences entre filles et garçons. Il sera question de la perception des participant.e.s, soit sur leur manière de voir des corps plus ou moins libres ou plus ou moins contrôlés.

CHAPITRE 4

OÙ PARLE-T-ON DE "SEXUALITÉ", AVEC QUI ET DE QUOI EST-IL QUESTION AU JUSTE ?

Ce chapitre consiste à renseigner les différents discours sur la sexualité auxquels les participant.e.s ont été et sont (au moment de l'enquête), exposés dans les faits tels qu'on peut les repérer dans les entretiens ; discours qui participent ainsi de leur apprentissage et par là-même de la construction de leurs rapports à la sexualité.

Avant d'examiner le sens donné à la notion même de sexualité (sa signification, ce à quoi elle est associée, ce qu'on inclut dedans) dans ces discours et discussions dont les participant.es font état (chapitre suivant), il s'agira ici de dans ce chapitre répondre aux questions suivantes : où parle-t-on de sexualité, avec qui, pour dire quoi au juste et comment ou sur quels registres ?

Les entretiens révèlent d'abord qu'il existe différents discours et espaces de discussion et d'apprentissage. Les discussions sur la sexualité se font d'abord entre amis, souvent à travers des échanges informels et des confidences. On aborde aussi certains aspects de la sexualité avec les parents, surtout les mères, parfois de manière explicite, parfois plutôt par allusions. L'espace scolaire joue également un rôle dans cet apprentissage, avec différents discours visant à informer, qui se caractérisent donc par leur dimension institutionnelle. Ces derniers sont portés par des enseignant.es qui s'appuient alors notamment sur le matériel prévu par le programme scolaire, que j'ai présenté plus tôt. Enfin, les discours produits par différents médias, depuis les réseaux sociaux, internet, les sites pornographiques et les livres font partie de ceux qui sont régulièrement évoqués dans les entretiens

Voici une liste qui rend compte des différents lieux relevés dans l'ensemble des entretiens :

- Les pairs
- Le cadre familial
- L'institution scolaire
- Les médias

Les discussions autour de la sexualité peuvent porter sur une variété de sujets, en fonction de l'âge, des interlocuteurs et du contexte. Elles peuvent aborder des pratiques spécifiques, parfois de manière crue ou technique, comme les premières expériences physiques ou des situations de violence, comme le viol. Les émotions et les sentiments occupent également une place importante : le fait de ressentir de l'attraction pour une personne, de tomber amoureux·se, ou encore de découvrir le plaisir. Les discussions peuvent également porter sur la prévention des risques (contraception, maladies sexuellement transmissibles), la distinction entre plaisir et danger, ainsi que la biologie de la reproduction.

Finalement, dans l'ensemble des entretiens, il est possible de repérer d'emblée les notions qui se retrouvent attachées au concept de sexualité.

- Prévention
- Contraception
- Biologique
- Reproduction
- Violences
- Dangers
- Techniques
- Émotions et sentiments
- Le consentement
- Plaisir

Les discussions sur la sexualité se caractérisent par une diversité de registres et de tons, qui peuvent varier selon les interlocuteurs et le contexte. L'humour est souvent utilisé pour aborder les sujets intimes, permettant de dédramatiser ou de contourner la gêne. À l'inverse, les échanges entre ami·e·s peuvent prendre la forme de confidences, où chacun·e partage ses expériences de manière plus personnelle et sérieuse. Des conseils techniques peuvent aussi être échangés, qu'ils proviennent de pairs ou de personnes plus âgées, parfois perçus comme des « astuces » pour mieux comprendre la sexualité. Les mises en garde, quant à elles, sont souvent émises par les adultes (parents et professeur.e.s), soulignant les risques et les dangers associés à la sexualité. Enfin, le sentiment de gêne peut dominer certaines discussions, en particulier lorsqu'elles se déroulent dans

un cadre formel comme l'école, tandis que la curiosité pousse souvent les jeunes à en apprendre davantage par eux-mêmes notamment en consultant les médias.

Comme pour les deux catégories précédentes, voici une liste des registres observée dans l'ensemble des entretiens :

- L'humour et les blagues
- La gêne
- La peur
- La curiosité
- Les mises en garde
- La pression

Finalement, ces trois dimensions que constituent les espaces ou les cadres dans lesquels on parle de sexualité déterminent les contenus et les registres, comme je vais tenter de le montrer. Ce chapitre veut ainsi donner à voir comment les différents cadres et contenus interagissent pour produire à la fois des apprentissages communs (partagés par tous) et des apprentissages différenciés, voire asymétriques. Pour présenter mes données, je privilégie une entrée par espaces de discussion, en vue de mettre l'accent sur les discours et les dynamiques d'apprentissage qui les caractérisent. Dans un premier temps je commencerai par présenter les espaces les plus formels et institutionnels dans lesquels le discours tenu est le discours social majoritaire « école, grands médias », pour aller vers les espaces de plus en plus intimes où on en discute entre pairs. En suivant cette progression, l'objectif est de rendre compte de la manière dont les participant.es naviguent entre ces différents cadres, apprenant à la fois des savoirs partagés et des savoirs différenciés, et comment cela prend forme.

4.1. Le cadre scolaire

L'institution scolaire apparaît comme un espace de transmission de savoirs d'autorité sur la sexualité par le biais d'un discours formalisé fortement orienté vers les aspects préventifs et sanitaires de la sexualité.

L'analyse des entretiens montre que les cours et interventions sur la sexualité que les participant.e.s ont eu à l'école se limitent principalement à une définition technique et biologique de la sexualité, présentée comme un enjeu de santé. Cette orientation, bien qu'elle soit valable pour les participantes et les participants, leur semble insuffisante. Les participant.es décrivent un enseignement exclusivement axé sur la reproduction, la prévention des risques et la contraception, comme l'illustrent bien les extraits suivants :

LUCIE : « *Et c'était différents ateliers et on avait le droit à des explications, donc comment on met un préservatif, les centres de dépistage, pour avoir des préservatifs, des pilules, etc., gratuits, des centres dont je ne sais plus le nom pour les mineurs en aide, et pour la grossesse, et je crois qu'il y avait un truc aussi sur l'avortement. Et voilà.* »

EMILIE : « *Sinon je sais qu'en 4e on a fait un chapitre en SVT sur la reproduction sexuelle et que là on a vu vraiment la théorie de comment on fait un enfant et du coup de la prévention avec les préservatifs, la pilule, etc.* »

HAYLEY : « *Alors, j'ai jamais eu de consentement dans les interventions, mais on a eu les préservatifs, les moyens de contraception, de l'abortion, les choses comme ça, et... Voilà, c'est que des trucs comme ça.* »

LUCAS : « *Bah les maladies, la contraception, ces choses-là. I : Qu'est-ce qui a été dit sur ça ?* »
LUCAS : *Qu'il faut se protéger avec un préservatif pour ne pas attraper de maladies, que la capote c'est pour se protéger des maladies et grossesses alors que la pilule c'est juste pour pas être enceinte, mais qu'on peut avoir des maladies.* »

Les dimensions sociales et relationnelles de la sexualité semblent ainsi totalement silencées dans ce discours scolaire qui s'articule autour d'une vision hygiéniste ou sanitaire de la sexualité centrée sur la prévention et la contraception. Ce sont essentiellement les risques à éviter, les maladies ou

les grossesses non désirées, qui semblent constituer le cœur des savoirs transmis, lesquels évacuent les dimensions politiques et relationnelles de la définition même de la sexualité.

L'analyse des discours éducatifs à l'école sur la sexualité fait écho à la notion de biopolitique de Michel Foucault (1976), qui désigne les mécanismes institutionnels visant à réguler et contrôler la sexualité des individus. Selon Foucault, la sexualité ne relève pas seulement des choix individuels, mais est influencée par des normes imposées par des institutions comme l'école, qui cherche à former des individus conformes aux normes sociales de comportement sexuel. Dans ce cadre, l'éducation à la sexualité à l'école se concentre principalement sur des aspects sanitaires et préventifs, comme la contraception, la prévention des maladies et la reproduction, tout en évacuant les dimensions relationnelles et émotionnelles de la sexualité. Ce discours hygiéniste s'inscrit dans une régulation biopolitique des corps, qui vise à sécuriser les pratiques sexuelles tout en les normalisant.

Cependant, ce discours est différencié selon le genre, comme le montre l'analyse des entretiens. Les filles sont socialisées à une sexualité marquée par la prudence, la responsabilité et le contrôle, sous l'angle de la prévention des risques (grossesses non désirées, maladies), tandis que les garçons reçoivent un discours plus axé sur les aspects techniques de la sexualité, comme l'utilisation du préservatif, sans les mêmes impératifs de responsabilité morale. Ainsi, l'école fonctionne comme un outil de régulation sociale, mais elle reproduit aussi des inégalités de genre en imposant des normes distinctes aux filles et aux garçons. Les filles sont soumises à une pression accrue sur leur sexualité, alors que les garçons, eux, bénéficient d'une approche plus neutre et plus centrée sur les pratiques physiques. Cela participe au renforcement des rapports de genre inégaux et perpétue les stéréotypes sexuels dans la socialisation.

Les participants m'ont par ailleurs appris l'existence d'une pratique qui semble assez courante en milieu scolaire qui consiste à séparer les élèves par groupes de filles et de garçons pour certaines interventions sur le thème de la sexualité. D'après ce qui m'en a été dit, cette procédure serait présentée par les intervenant.es comme un moyen de faciliter les prises de parole et d'assurer un espace sécurisé pour aborder des sujets intimes, ce dont doutent les participants.

LUCIE m'explique ainsi:

« Ils nous ont dit que c'était un peu délicat et que peut-être qu'on se serait plus confiés, plus ouverts à poser des questions si on était séparés. Après, personnellement, moi je sais que personnellement ça ne m'aurait pas gêné que les garçons en général se mélangent avec les filles, parce que du coup ça permet d'avoir quand même leur point de vue et leurs questions à eux. »

RYAN regrette lui aussi une telle séparation :

« Ils nous ont mis dans des pièces séparées. D'ailleurs je sais pas pourquoi, je pense qu'on aurait pu le faire tous ensemble. J'aurais bien aimé savoir ce que les filles ont dit. »

JOELLE m'explique cependant que, dans sa classe, compte-tenu des dynamiques sexistes cette séparation s'imposait:

« Après, je sais pas en dehors, parce que du coup c'était une classe... déjà ce qui était pas bien, c'était bien dans ce cas, mais ce qui aurait pas dû être, c'est qu'il y avait tellement de misogynie et d'insultes, voilà, que je sais que les filles et les garçons ne pouvaient pas être mélangés. »

Si cette pratique de la non mixité (ici imposée par les professeur.es et intervenant.e.s) vise à favoriser une parole plus libre, elle renforce paradoxalement une éducation différenciée. Au sujet de ces discussions séparées, les participants, rapportent avoir posé des questions techniques, et avoir utilisé l'humour pour détourner la gêne.

BOB : *« Nous on a posé des questions plus sur... je me rappelle avoir des amis et même moi aussi qui ont posé des questions sur comment faire ceci, est-ce qu'il y a des meilleures manières de le faire, mais toujours tous un peu gênés à rigoler un peu bêtement. »*

Les participantes, elles, mentionnent des discussions sérieuses, souvent centrées sur des mises en garde et sur le consentement.

NOA : « *En troisième intervention, elle était un peu différente parce qu'ils ont séparé les filles et les garçons et l'ambiance était différente. Mes amis garçons sont sortis en rigolant alors que mes amis filles n'ont pas trop apprécié l'expérience.* »

L'humour, fréquemment évoqué par les garçons, apparaît alors comme une posture, un moyen de neutraliser la gêne mais aussi de minimiser l'importance des sujets abordés, tout en consolidant une dynamique de validation entre pairs. À l'inverse, les filles rapportent des échanges inquiets et introspectifs qui contrastent avec la légèreté mise en scène par les garçons.

Ces écarts trahissent les normes de genre amplement documentées dans la littérature comme nous l'avons vu : les garçons sont socialisés à considérer la sexualité comme une performance dont ils sont les sujets, tandis que les filles sont initiées à la prudence en matière de sexualité.

Si on peut penser que l'institution scolaire dispose d'un potentiel unique pour contrer cette socialisation sexuée et sexuante à la sexualité, les pratiques actuelles d'éducation à la sexualité qui m'ont été rapportées par les participant.es sont selon elleux d'une pauvreté déconcertante.

4.2. Les médias

Internet et les réseaux sociaux, en passant par les livres et la pornographie, les médias sont couramment consultés par les participant.es. Ils ont l'avantage d'offrir une possibilité d'apprentissage privé, à l'abris de tout jugement, informel et où on est autonome. Les participant.e.s en font cependant des usages forts différenciés.

HAYLEY et JOELLE consultent souvent internet lorsqu'elles sont préoccupées par leur menstruation, ou certaines parties de leurs corps et qu'elles se posent des questions, mais il n'est pas question d'activité sexuelle dans cet usage qu'elles rapportent. Elles se posent des questions sur elles et leurs corps me disent-elles :

HAYLEY : « *Ça dépend de la question. Après si c'est juste des questions comme ça, par exemple, j'ai combien de trous? Je regarde sur internet, après bon je sais, mais voilà, des choses comme ça où pourquoi mes règles elles deviennent noires, c'est bizarre, alors je regarde sur internet, et des*

fois il y a des trucs qui me font un peu peur, par exemple là j'ai le cancer, oh mon dieu je vais mourir, mais voilà, j'essaye de mon mieux. »

JOELLE : « *Sinon sur les réseaux sociaux, je trouve mes réponses [...] Il y a une grande partie body inclusive... J'avais jamais eu trop de demandes sur moi. Il répond à tout avant. Instagram, meilleure chose. »*

BOB et RYAN me disent eux utiliser internet pour répondre à des questions techniques concernant des actes sexuels. Lorsqu'il a un doute, le premier réflexe de BOB est de chercher les réponses à ses questions en ligne et notamment dans des films pornographiques :

« Je sais que ça reste des films [la pornographie]. Mais au final ouais c'est le premier réflexe que j'ai, c'est d'aller voir quoi. [...] Internet des fois. Taper sur internet la question et aller voir. Y'a marqué, mais y a de tout et n'importe quoi comme réponse [...]. I : Ok, est-ce que t'as un exemple de question que t'as posée? BOB : Ouais, comment on fait un cunni? [...], j'étais perdu. Je savais plus où était le sud et le nord quoi, j'étais perdu. »

RYAN s'est de son côté tourné vers internet après avoir entendu des discussions entre copains auxquels il n'a pas osé des éclaircissements :

« Je pense que c'est quand j'étais en 6e. Des copains parlaient de ça et je comprenais pas tout du coup je suis allé voir sur internet. [...] Plus exactement, mais ils disaient des trucs comme ils voulaient se faire sucer et que ça avait l'air cool. Ils étaient en 5e ou 4e, on faisait un foot. J'ai entendu ça, mais je savais pas vraiment ce que ça voulait dire, alors en rentrant j'ai regardé sur internet et j'ai vu plein d'images. Ça m'a gêné et un peu dégouté. »

Les usages des médias par les participant.es révèlent des différences marquées dans l'apprentissage de la sexualité, en fonction du genre. Les participantes utilisent principalement internet et les réseaux sociaux pour explorer des préoccupations liées à leur corps, comme les menstruations ou des questions de santé. Leurs recherches se concentrent sur des aspects biologiques et corporels, et elles expriment une approche centrée sur la compréhension de soi. Comme, par exemple chercher

des réponses à ses questions sur ses règles, ou encore l'usage d'Instagram pour des contenus body positive, perçut comme pédagogiques.

De leur côté, les participants se servent de la pornographie et d'internet pour obtenir des réponses plus techniques et pratiques concernant les actes sexuels. La pornographie est nommée comme première source d'information lors de doutes sur des pratiques sexuelles spécifiques, comme le cunnilingus. On observe aussi le fait de chercher des éclaircissements sur des discussions entendues entre amis, en se tournant vers internet pour comprendre des termes et des comportements sexuels. Bien que le sentiment de malaise face à ce qu'ils découvrent soit expliqué, cela illustre une recherche orientée vers des connaissances pratiques sur la sexualité, souvent en lien avec des attentes de performance.

Ainsi, ces usages des médias montrent que les filles et les garçons ont des approches différencierées dans leur apprentissage de la sexualité, les premières s'intéressant davantage à leur corps et à la santé, tandis que les seconds privilégient les connaissances pratiques et normatives liées à la sexualité. Ces observations soulignent l'influence des attentes genrées sur la manière dont les jeunes explorent la sexualité à travers les médias, tout en mettant en lumière les limites et les ambiguïtés de cet apprentissage.

4.3. Le cadre Familial

Au fil de mes entretiens une tendance forte s'est dégagée lorsqu'il était question de la place du cadre familial : les mères jouent un rôle central dans les discussions sur la sexualité, tandis que les pères sont largement absents de ces échanges. Les entretiens montrent que cette dynamique est valable pour l'ensemble des participant.es. Les mères sont perçues comme des figures accessibles et ouvertes, tandis que les pères, lorsqu'ils sont mentionnés, apparaissent distants ou gênés par ces sujets.

4.3.1. Rôle maternel et absence paternelle

Dans la totalité des entretiens, ce sont les mères qui sont citées comme référence parentale en matière de sexualité. L'absence du père dans ces échanges est flagrante et unanime. Plusieurs participants et participantes ont exprimé cette réalité mais je ne reprends que quelques extraits significatifs ici :

RYAN : « *J'en parle jamais avec mon père, ma mère un peu, mais c'est quand c'est elle qui vient m'en parler. Sinon j'en parle pas. Je trouve ça un peu gênant, j'ai pas vraiment envie d'en discuter avec eux.* »

LUCIE : « *Moi je sais que dès que j'ai une question, je vais directement voir ma mère, parce que directement elle est plus proche de moi, et je sais qu'elle prend le temps du coup de m'expliquer et puis... Enfin, ma mère, je sais qu'elle m'a beaucoup pris en charge par rapport à tout ce qui était l'éducation sexuelle, la puberté... Donc, elle a pu répondre à mes questions, quand je m'en posais, etc.* »

4.3.2. Un discours axé sur l'aspect sanitaire : prévention, contraception et reproduction

Ces discussions qui prennent place dans le cadre familial rapportées dans les entretiens s'articulent majoritairement autour de la sexualité reproductive, de la prévention des risques (maladies sexuellement transmissibles, grossesses non désirées) et du consentement les mécanismes de reproduction. Il est tour à tour question de « comment on fait des enfants », de contraception (pilule et préservatif) et de protection (préservatif)

NOA : « *Ils savent quand même que je fais pas un certain truc et que je sais que je dois me protéger. I : Et pourquoi tu dois te protéger? NOA : Pour plusieurs raisons. Déjà, avoir un enfant à mon âge, ça ne serait pas voulu. Mais surtout par rapport aux maladies qui sont transmissibles sexuellement.* »

Ces échanges s'articulent ainsi restrictivement autour de deux thèmes : la reproduction (comment on fait des enfants et comment éviter la grossesse) et la santé sexuelle (la protection). Ce discours parental semble ainsi essentiellement préventif.

Les entretiens révèlent également des différences marquées dans ce discours parental selon le genre des enfants. Alors que les filles rapportent des mises en garde précoces contre les violences sexuelles et des discussions sur leur « première fois », les garçons reçoivent plutôt des messages centrés sur le consentement et le plaisir.

Les participantes témoignent ainsi :

JOELLE : « *Ma mère, quand j'avais vers 7 ans, m'a mis en garde contre le viol. [...] Elle m'a expliqué qu'il fallait que je fasse attention dans la rue et que je ne fasse pas confiance à tout le monde.* »

NOA : « *Non, mais en soi, ils me disent de faire attention aux garçons et de faire ce que je veux, mais de quand même faire gaffe.* »

LUCIE : « *Il me semble que j'avais demandé à ma mère si ça faisait mal pour la première fois, et elle m'avait répondu que ça dépendait des individus, du corps, et de la manière.* »

JOELLE : « *Ben... Ben encore ma mère, une fois qui m'a demandé, pour elle c'était important pourquoi c'était important que je le dise, par exemple, si je faisais ma première fois, etc. Tu peux partir le matin et tu laisses un petit mot sur la table.* »

De leur côté, les participants ont reçu des conseils d'un autre ordre :

LUCAS : « *Bah que si j'avais besoin de poser des questions, ou quoi ce soit qu'il fallait que je leur demande et tout ça tout ça.* I : *Tout ça tout ça ? LUCAS : Que c'est important de se protéger, aussi*

qu'il faut que les deux personnes en aient envie, ne jamais se forcer ou forcer quelqu'un et que c'est un moment de partage et qui sert surtout à avoir du plaisir. »

RYAN : « *Elle [mère] m'a dit que c'est surtout passer un bon moment et qu'on n'est jamais obligé à rien. Elle a insisté sur le fait de ne pas se forcer et de ne pas forcer l'autre personne pour avoir des relations sexuelles. C'était surtout ça. »*

Enfin, toujours concernant les échanges avec les mères Bob et Ryan expriment un sentiment de gêne face à ces discussions, « *c'est gênant (...) ça me paraît bizarre* », dit par exemple Bob ; tandis que les filles semblent considérer que ces discussions sont faciles et normales.

LUCIE : « *Dès que j'ai une question, je vais directement voir ma mère. Je sais qu'elle prend le temps de m'expliquer. »*

JOELLE : « *Juste, j'ai jamais engagé une discussion comme ça, mais je sais qu'on en parle... ma mère... C'est toujours ma mère. En fait, ma mère est très ouverte [...] . Je sais qu'avec ma mère c'est très ouvert, que ça arrivait des discussions sur la sexualité, quand elle, elle m'a raconté sa première fois, quand elle m'a parlé de ses expériences à elle, il n'y a jamais eu de tabou sur rien. »*

Les entretiens révèlent un rôle central des mères dans les discussions sur la sexualité au sein du cadre familial, avec une quasi-absence des pères dans ces échanges. Les mères sont perçues comme des figures accessibles, ouvertes, et prêtes à aborder des sujets sensibles. Les participant.es rapportent souvent des conversations centrées sur la prévention, la contraception et la reproduction, particulièrement en ce qui concerne la santé sexuelle et la protection contre les risques. Toutefois, un écart notable se dessine selon le genre des enfants : les filles reçoivent des mises en garde précoces contre les violences sexuelles et des conseils sur leur "première fois", tandis que les garçons reçoivent des messages plus centrés sur le consentement, le plaisir, et la réciprocité dans les relations sexuelles. Cette dynamique met en évidence une socialisation différenciée, où les mères sont des interlocutrices privilégiées pour les filles, tandis que les garçons, bien que

bénéficiant de conseils maternels, semblent moins à l'aise ou moins enclins à aborder ouvertement ces sujets avec leurs parents.

4.4. Les pairs

En examinant les discours qui rendent compte des interactions entre pairs, j'ai pu observer des différences notables dans la manière dont participantes et participants abordent ces discussions, tant dans leur fréquence que dans leur contenu et leur tonalité. Des entretiens on peut dégager trois types d'entre pairs : 1) mixtes 2) entre soi féminins 3) masculins.

4.4.1. Les garçons et les échanges entre pairs masculins

Les discussions entre pairs émergent dans les entretiens comme un espace d'apprentissage informel, mais central, particulièrement pour les garçons. Les échanges autorisés dans les entre soi masculins se caractérisent par une légèreté de ton, souvent ponctués de blagues ou de provocations, mais ils servent également à transmettre des notions techniques ou normatives sur la sexualité. Les discours d'entretiens sur ces moments d'échange sont marqués par la fréquence de leur référence au registre de la blague qui semble bien constituer le registre dominant et ces blagues d'« adolescent basique » dit LUCAS impliquent centralement un rapport aux filles comme le montrent les extraits suivants.

LUCAS : « *Ça devrait être en sixième. [...] c'est des blagues dessus, d'adolescent quoi. [...] des blagues d'adolescent basique, des blagues comme "elle est bonne celle-là, je pourrais la baiser", "va te faire sucer " des choses comme ça. »*

Ryan : « *Bah c'était plus des blagues genre « Oui, mais si elle est trop grosse, elle ne rentrera pas dans le préservatif ! » ou « Je peux pas avoir le sida de toute façon je suis pas homo ».*

BOB : « *Oui on en parle avec mes amis, souvent c'est plus des blagues ou alors on se raconte ce qu'on a pu faire avec des filles ou des trucs comme ça. »*

On retrouve ici les analyses de Stevi Jackson (2006), qui montre en quoi l'humour masculin peut fonctionner comme un vecteur de socialisation masculine à l'hétérosexualité et de validation entre pairs. La présentation de soi comme sujet sexuel actif, ce dont témoigne les verbes énoncés (la baiser, la démonter, se faire sucer) est alors l'une des modalités par lesquelles les jeunes hommes affirment leur masculinité, soit leur position dans les rapports sociaux de sexe. Il est ici question d'un registre plus accès sur la confidence et la technique. Ce qu'illustre Ryan, au sujet de la première fois dont il se souvient en avoir parlé :

« Je pense que c'est quand j'étais en 6e. Des copains parlaient de ça [...] ils disaient des trucs comme ils voulaient se faire sucer et que ça avait l'air cool. Ils étaient en 5e ou 4e, on faisait un foot. »

BOB de son côté se dit très mal à l'aise dans les entre soi masculins où tenir une posture de dominant, sexuellement violent vis-à-vis des filles, semble faire partie du registre imposé :

« Je suis pas mal à l'aise d'en parler, mais j'aime pas forcément parler avec tous mes amis garçons. [...] Parce que je me retrouve pas forcément dans ce qu'ils disent. [...] Des commentaires que je trouve un peu déplacés par rapport à la personne avec qui ils font, du genre, « je l'ai démonté, je m'en fous de ça », des trucs un peu plus crus qui moi me dérangent un peu plus. Parce que ça se fait pas, mais on dirait que c'est comme ça qu'il faut en parler. »

Lorsque les échanges entre pairs sortent du registre de l'humour, ce sont les insultes en particulier homophobes qui prennent le dessus. C'est ce que me raconte RYAN qui ne faisait pas attention à ces insultes me dit-il avant que son cousin lui confie en avoir fait les frais :

« genre « ah, mais t'es gay ! », « espèce de sale PD ». Des trucs comme ça. Je ne faisais pas attention à ça, je m'en foutais. Mais maintenant c'est différent parce que je connais personnellement quelqu'un et je sais que ça a été très dur pour lui. »

4.4.2. Lorsque les garçons se tournent vers les filles

Lorsque le sujet devient plus sérieux pour eux, certains garçons préfèrent se tourner vers des amies pour en discuter. J'ai trouvé frappant que cette différenciation soit mentionnée spontanément par plusieurs d'entre eux :

RYAN : « *Alors qu'avec ma pote on peut être un peu plus sérieux, je peux lui dire quand j'ai des questions sur ma relation avec ma copine ou des trucs plus généraux. Y a beaucoup moins de jugement et de pression quand je parle avec elle, alors que les gars c'est plus rigolade et performance, un peu celui qui sera le plus drôle et qui aura le plus d'expérience.* »

BOB : « *En groupe, majoritairement des garçons, seul à seul, majoritairement des filles. [...] ouais avec les gars on ne dit pas des détails, mais on se raconte... on se raconte... on fait des blagues sur ça a été bien ou ça a été nul ou elle est comme ça ou elle n'est pas comme ça, pas souvent sur on a fait ça ou ceci. C'est plutôt sur l'autre en fait. [...] : Quand j'en discute avec mes amies filles, enfin avec mes amies filles, avec mon amie fille, je vais plus dans les détails ou je fais moins de blagues.* »

RYAN : « *J'ai plusieurs potes qui ont déjà fait des commentaires sur le fait qu'ils étaient très satisfaits sexuellement et que leurs copines étaient « vraiment bonnes ». I : Ok et est-ce que vous avez des conversations plus sur la relation amoureuse, pas forcément que sexuel ? RYAN : Non on n'en parle jamais. C'est pas ce qui intéresse.* »

Ainsi, dans mon échantillon, les garçons énoncent très explicitement cette différence de registres selon le genre de leur interlocuteur. Avec les garçons, la pression de conformité à un idéal de performance sexuelle prédomine, tandis qu'avec les filles, il est possible d'exprimer des doutes et des émotions sans risquer de perdre en crédibilité, disent-ils.

4.4.3. L'absence de discussion entre filles

Le discours de LUCIE, JOELLE, MAYA et EMILIE illustre clairement que les dynamiques d'échanges entre pairs ne sont pas du tout les mêmes pour les participantes que pour les participants. Contrairement aux garçons, les participantes rapportent peu de discussions sur la sexualité avec leurs pairs, et ces échanges se limitent souvent aux aspects biologiques, reproductifs ou émotionnels.

LUCIE : « *Relation amoureuse, si si. Quand quelqu'un est en couple, ben on en parle. Sexuelle, non. On n'en a pas parlé. Après je pense que c'est parce que personne ne l'a fait. Après je ne peux pas garantir que c'est sûr à 100%, mais on n'en parle pas. [...] Y'a rien de concret on va dire, c'est juste des petites histoires. Donc y'a pas grand-chose. On va dire que c'est le quotidien d'un couple, etc. Les sorties, quand ils se voient, savoir s'ils sont amoureux des trucs comme ça. Mais on parle pas des relations sexuelles ou quoi. »*

MAYA : « *C'est qu'on a pas l'habitude forcément d'en parler, c'est pour ça que ça me gênait en même temps. I : OK, parfait. Et pareil avec tes amis quand vous en avez parlé un peu, t'étais gênée à ce moment-là ? MAYA : J'étais quand même gênée parce que pareil, c'est quelque chose qu'on a pas l'habitude d'en parler et quand on en parle, souvent les gens sont gênés. »*

EMILIE : « *Pour moi oui. Pour moi, c'est tellement tabou ce sujet que c'est vraiment délicat d'en parler. Tu sais pas, tu peux tomber sur une qui est à l'aise ou pas du tout à l'aise ou qui va te regarder bizarrement ou... C'est vraiment... c'est un sujet délicat, vu que c'est tabou, c'est compliqué. »*

Tabou, inquiétude, gêne, voire évitement, les échanges entre filles tels qu'ils sont rapportés dans les entretiens contrastent fortement avec ceux des garçons. L'humour semble tout à fait absent des discussions entre filles où la sexualité est présentée comme un sujet délicat et compliqué qu'on évite, elles parlent davantage de sentiments disent-elles mais pas de trucs concrets ou alors c'est de la douleur dont il est question :

JOELLE : « *Je sais que j'ai une amie qui est arrivée en mode « oui, donc est-ce que ça fait mal? Est-ce que ça saigne? » Et tout. Ok, petit cours de 3 minutes. C'est parti.* »

À travers ces entretiens, il apparaît que les pairs jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage de la sexualité, mais que cet espace est marqué par des normes genrées distinctes. Les participants utilisent les discussions entre pairs comme un moyen de valider une image de virilité fondée sur la performance sexuelle et l'objectivation. À l'inverse, les participantes rencontrent plus d'obstacles pour discuter de sexualité entre elles, cantonnant ces échanges aux aspects relationnels et émotionnels.

J'ai trouvé particulièrement intéressant de constater que, même si les participants ne rejettent pas les discussions plus intimes et émotionnelles, ils les réservent à des interactions avec des filles. Cela met en évidence une hiérarchisation implicite des registres de parole, où l'expression des émotions reste un domaine féminisé.

En mettant en parallèle ces différentes formes d'apprentissage, cette analyse montre comment la sexualité est investie différemment selon le genre, contribuant ainsi à la reproduction des rapports sociaux de sexe. Cette réflexion sera approfondie dans le prochain chapitre, où j'examinerai plus en détail la place des insultes et des jugements dans les discours masculins sur la sexualité.

4.5. Conclusion

L'analyse des espaces de discussion autour de la sexualité, tels que l'école, les médias, la famille, les pairs met en lumière des dynamiques genrées distinctes dans les pratiques d'apprentissage des jeunes. Les entretiens révèlent que les garçons ont des discussions principalement techniques et parfois humoristiques, centrées sur des sujets de performance et de conquête, notamment au sein de leurs échanges entre pairs. BOB, par exemple, rapporte souvent l'utilisation de blagues et de

discussions sur des actes sexuels, ce qui correspond à la logique de validation sociale chez les garçons, telle que décrite par Stevi Jackson (2006). En revanche, les filles abordent davantage la sexualité sous un angle relationnel et émotionnel, avec des discussions plus sérieuses, comme le montre LUCIE, qui parle de relations amoureuses mais évite les sujets sexuels concrets.

Dans le cadre scolaire, les interventions restent centrées sur les aspects sanitaires et préventifs, et les garçons et les filles reçoivent des messages qui correspondent à leurs rôles sexués. LUCAS et HAYLEY illustrent bien cette orientation, où les garçons apprennent des techniques pratiques tandis que les filles sont davantage sensibilisées aux risques et à la prudence. Cette division dans l'éducation à la sexualité, entre prévention et technique, montre comment l'école peut contribuer à la reproduction des rôles sexués traditionnels, renforçant les attentes genrées.

L'usage des médias est marqué par une division genrée claire : les filles s'y tournent pour des questions de santé et d'acceptation corporelle, tandis que les garçons recherchent des informations pratiques sur les actes sexuels, souvent en lien avec la pornographie. Ces comportements témoignent de la manière dont les médias servent de canaux d'apprentissage différenciés, renforçant ainsi les stéréotypes de genre. Ce comportement différencié renforce cette asymétrie de genre et continue de façonner les attentes sexuelles de manière distincte, selon le sexe. La vision de la sexualité masculine et féminine des participant.es se trouve ainsi influencée par des représentations médiatiques qui contribuent à la reproduction des rôles de genre traditionnels.

Le cadre familial apparaît également comme un espace essentiel pour l'apprentissage, mais les rôles sont différenciés : les mères jouent un rôle majeur dans l'éducation à la sexualité des filles, abordant des thèmes de prévention et de protection, tandis que les pères sont presque absents de ces échanges. NOA et LUCIE montrent l'importance de ces discussions maternelles, souvent axées sur les risques et la sécurité, un discours qui renforce des rôles genrés distincts dans la gestion de la sexualité. Cette absence de l'éducation paternelle renforce l'idée que les sujets considérés comme « intime » relève de la responsabilité féminine et que la sexualité féminine doit être protégée et régulée, tandis que la sexualité masculine est perçue comme devant être active et sans restriction.

Enfin les échanges entre pairs jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage de la sexualité, mais ces discussions sont fortement influencées par le sexe des interlocuteur.ices. Les garçons utilisent souvent l'humour et les blagues pour aborder la sexualité, renforçant des attentes de performance et de virilité, tandis que les filles rencontrent plus d'obstacles pour discuter ouvertement de sexualité, cantonnant souvent ces échanges aux aspects émotionnels et relationnels. Les garçons, lorsqu'ils cherchent des réponses plus sérieuses, se tournent parfois vers les filles, mais sans se défaire totalement des pressions de performance. Ces dynamiques illustrent une socialisation genrée où la sexualité masculine est associée à l'action et à la validation sociale, tandis que la sexualité féminine est perçue sous l'angle de la prudence et des émotions, contribuant ainsi à la reproduction des stéréotypes de genre. Cette dynamique est conforme à l'analyse de Colette Guillaumin (1985) et de Judith Butler (1990), qui montrent comment les rôles genrés sont performés et renforcés dans les interactions sociales quotidiennes.

En conclusion, ces résultats soulignent comment les jeunes naviguent entre différents espaces d'apprentissage, où les rôles et les attentes liés au genre influencent profondément leur approche de la sexualité. Ces dynamiques contribuent à la reproduction des rapports sociaux de sexe, qui seront explorés plus en détail dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 5

LES DISCOURS SUR LA DIFFÉRENCE ENTRE FILLES ET GARÇONS EN MATIÈRE DE SEXUALITÉ

Dans l'ensemble des entretiens, il apparaît d'abord que pour l'ensemble des participant.e.s, la sexualité est toujours sexuée, il y a celle des filles et celle des garçons et pas de sexualité qui soit autre ou commune aux uns et aux autres.

Il est donc systématiquement question d'une différence entre filles et garçons, cela de manière récurrente et explicite dans mes entretiens dès qu'il est question de sexualité, mais pas seulement, comme nous le verrons plus tard. Et ce discours sur la différence se retrouve dans tous les entretiens : ceux qui ont été réalisés auprès des filles, des garçons et de celleux qui se disent non binaires ou *gender fluid*.

Ce chapitre consiste à examiner le contenu des entretiens sur cette différence en matière de sexualité. Il s'agit de répondre aux questions suivantes : en quoi consiste donc cette différence évoquée dans les entretiens ? À quoi tient-elle ? Qu'est-ce qui diffère exactement ?

Dans un premier temps, j'examinerai les discours qui pointent explicitement cette différence entre filles et garçons en les mettant en rapport (5.1), soit ce qui est dit des rapports différenciés que les filles et les garçons entretiennent à la sexualité.

Dans un second temps, j'examinerai séparément les discours des filles (5.2) et celui des garçons (5.3). Il s'agira alors de préciser les registres qui sont mobilisés au sujet de la sexualité selon le sexe.

5.1. Les différences entre filles et garçons telles qu'elles sont énoncées dans mon corpus

« *I : Est-ce que tu trouves qu'il existe des différences entre les filles et les garçons dans la manière dont ils et elles vivent et expriment leur sexualité ? EMILIE : Oui c'est sûr que ce n'est pas la même chose, on a pas les même attentes ou envies. I : Elles sont du a quoi ces différences ?*

EMILIE : Je sais pas, ça a toujours été comme ça, on est pas fait pareils. I : Pas fait pareils ?

EMILIE : Ouais on est profondément différents, physiquement et mentalement, c'est juste comme ça, c'est normal, il y a les filles et les garçons. »

Si je place cet échange en tout premier, c'est qu'il est symptomatique du discours de la différence examiné par Guillaumin (1979) et dont elle montrait qu'il était banal, majoritaire et admis. Or, ce discours apparaît très peu tel quel dans mes entretiens, dont les contenus sont au contraire critiques vis-à-vis de l'idée de normalité de la différence. Cette mise à distance se signale sous différentes formes dans mes entretiens, mais elle est particulièrement visible lorsque les participant.es me décrivent les discours normatifs et des injonctions qui diffèrent selon que l'on est une fille ou un garçon et auxquels les participant.e.s n'adhèrent pas. Les extraits qui sont repris ici montrent bien la récurrence de cette référence à une discours social qui différencie indûment les filles et les garçons:

HAYLEY : « Et je pense que c'est différent et en plus les garçons, quand ils dorment avec beaucoup de filles, bah lui il est cool. J'ai pas trop d'explication, je sais pas trop comment expliquer mais il est cool quoi. Et si y a une fille qui dort avec beaucoup de garçons, bah c'est une pute, ou... La métaphore de la porte et de la serrure que j'ai trop entendue, c'est que si la porte peut s'ouvrir avec toutes les clés, je ne comprends même pas, si la porte peut s'ouvrir avec toutes les clés, parce que la porte est facile, on compare des femmes à une voiture, une porte. »

NOA : « I : Ok. Et est-ce que pour toi c'est le même niveau d'attente que ça soit pour une fille ou un garçon au niveau des relations sexuelles? P : Non vraiment pas. Chez les filles c'est plus tabou, en tout cas une fille qui parle de relations sexuelles avec ses amis, que ce soit filles et encore plus garçons, ça va peut-être mal la regarder, contrairement à un garçon. Donc les filles, c'est moins parlé, la pression c'est de pas en parler. »

BOB : « Oui. On dit ça entre nous, mais y a aussi des personnes qui le disent devant tout le monde. Les filles qui couchent ont un peu la réputation de filles faciles quoi et celles qui couchent pas de coincées. C'est toujours critiqué. »

RYAN : « *Je pense que peut-être on critique plus une fille par rapport à comment elle est habillée, ou à quoi elle ressemble, que pour un garçon. Pour les relations... Euh... Ouais, c'est peut-être moins, je sais pas. On va plus dire d'une fille que c'est une salope, un garçon on lui dit pas. C'est la plus grande différence.* »

RYAN : « *I : Et est-ce que pour toi il y a le même niveau d'attente pour une fille ou un garçon au niveau des relations sexuelles ? RYAN : Non c'est pas du tout la même chose. On critique plus une fille pour ne pas qu'elle couche, mais un garçon sera critiqué pour ne pas avoir couché. C'est totalement l'opposé.* »

LUCAS : « *I : Pour toi est-ce que tu vois une différence dans la manière dont la sexualité prend forme chez les filles et les garçons ? LUCAS : Oui c'est pas la même chose, une fille elle doit faire attention à ce qu'elle fait. C'est mal vu qu'elle couche trop, ça devient une salope et personne ne veut d'elle après. Mais si elle fait rien elle est chiante et personne ne veut d'elle non plus. Faut qu'elle attende pour coucher juste avec son copain.* »

Cependant on trouve aussi dans les entretiens des descriptions qui portent non plus sur le discours dominant qu'ils et elles condamnent mais bien sur des différences réelles entre filles et garçons en matière de sexualité. Deux différences sont alors pointées.

La première telle qu'elle est exprimée est présentée comme un trait (un besoin lié à un risque) qui appartient en propre aux filles et qui les fait différer des garçons, dans l'entretien de JOELLE par exemple :

« *Coucher avec quelqu'un, je trouve que ça... On doit s'impliquer et ça implique pas juste des gestes. [...] Moi, j'ai besoin qu'il y ait vraiment une aisance. C'est super stressant en plus de coucher avec des gens parce que tu te dis non, c'est ça, il faut que l'autre... qu'il y ait une communication réciproque pour moi très forte, une confiance, se sentir en zone de sécurité. [...] Les filles ont besoin d'être plus rassurées que les garçons, car elles sont plus à risques. [...] les garçons, eux ils n'ont pas ce stress pendant un rapport. Ils réfléchissent pas à quoi ils ressemblent, à devoir faire attention, rester un peu sur ses gardes au cas où, des trucs comme ça. Donc oui eux ils ont moins de trucs en tête pendant le rapport.* »

Ici, on voit bien que ce sont les filles qui sont dites différentes. Elles sont dites « à risque » et « stressées » pendant un rapport et les raisons pour lesquelles elles le sont, sont présumées à ce point connues qu’elles ne sont pas explicitées. Les garçons eux ne pas semblernt avoir un besoin qui leur soit propre, leur rapport à la sexualité ne semble pas particulier.

La seconde différence relève d'un tout autre ordre, elle tient aux places et aux rôles qu'il convient d'occuper dans la relation sexuelle selon que l'on est une fille ou un garçon, « places et rôles » dissymétriques, quoique cela soit de nouveau implicite, comme dans cet extrait de mon échange avec BOB :

« I : Comment tu le vis toi cette performance ? BOB : Des fois c'est fatigant, parce que t'as pas le droit de rater ou de pas savoir, faut être tout le temps au top. I : Et tu penses que ce n'est pas pareil pour les filles ? BOB : Non elles n'ont pas cette pression de tout bien réussir, de tout savoir. Elles peuvent être timide, plus effacée et c'est pas grave. Par exemple dans les relations sexuelles, c'est plus au garçon de prendre les devants, de draguer, de diriger un peu les choses, d'être entreprenant quoi. »

Ici la sexualité est confondue avec sa pratique hétérosexuelle et la différence renvoie bien à une convention qui veut que les garçons soient actifs et dirigent « les choses ». On notera que les filles sont absentes dans cet énoncé, leur participation à la relation n'est pas précisée.

Dans les sections qui suivent, je traiterai plus précisément du contenu des discours des filles (5.2) puis de celui des garçons (5.3).

5.2. Le contenu du discours des filles

Si ces discours ne nous renseignent pas sur les pratiques concrètes, ils nous renseignent en revanche sur ce que les participantes associent à la sexualité, sur leur façon de concevoir une relation sexuelle idéale et par suite sur leurs rapports à la sexualité.

À l'analyse, j'ai dégagé quatre registres qui structurent ces discours des participantes sur la sexualité que je présente ici par ordre de fréquence d'apparition dans mon corpus, du moins fréquent au plus fréquent.

Le premier registre est celui des sentiments. Il apparaît à deux reprises lorsque je demande à LUCIE et MAYA ce qui compte pour elles, ce qu'elles souhaiteraient ou ce qu'elles attendent d'une relation sexuelle.

Toutes deux insistent sur le caractère intime et affectif qu'elles attribuent à la sexualité.

LUCIE : « *I : Pour toi qu'est-ce que ce serait une relation sexuelle réussite ? LUCIE : Moi je vois pas de relations sexuelles hors relations amoureuses, hors amour. Parce que je me dis qu'une relation sexuelle ça reste quand même quelque chose de très intime et tout le monde ne peut pas avoir ce droit... c'est vraiment juste avec cette personne. »*

MAYA : « *I : Toi, c'est quoi les différentes étapes qu'il peut y avoir dans une relation. Est-ce qu'il y a des étapes à passer ou il n'y a pas de règles générales ? MAYA : Quand je suis avec la personne, bah faut déjà apprendre à faire connaissance l'un et l'autre. Se découvrir, comment est la personne quand elle est en couple, ses qualités, ses défauts avant de d'être vraiment amoureux de la personne. Il ne faut pas se baser seulement sur le physique de la personne, mais aussi sur la personnalité. »*

Ces discours ne parlent pas de la sexualité comme d'un pur acte érotique. Ils la placent dans un registre émotionnel où les liens affectifs et la découverte réciproque sont des prérequis pour une expérience sexuelle investie d'échange de sentiments et de respect.

Le deuxième registre se rapporte à la sécurité et à la confiance qui apparaissent comme essentiels pour qu'une relation sexuelle soit réussie. Ce thème est évoqué par plusieurs des participantes, qui insistent sur la nécessité de se sentir en sécurité avec la personne avec qui elles envisagent d'avoir une relation sexuelle. Ce sentiment de sécurité et cette confiance sont convoqués par opposition au stress, aux risques, à la vulnérabilité.

JOELLE : « *Coucher avec quelqu'un, je trouve que ça... On doit s'impliquer et ça implique pas juste des gestes. [...] Moi, j'ai besoin qu'il y ait vraiment une aisance. C'est super stressant en plus de coucher avec des gens parce que tu te dis non, c'est ça, il faut que l'autre... qu'il y ait une communication réciproque pour moi très forte, une confiance, se sentir en zone de sécurité. I : Et pourquoi tu dirais que c'est stressant de coucher avec des gens? JOELLE : Parce que on se dit que ça se trouve l'autre ne communique pas l'instant T, à la même vitesse, ça se trouve elle sait pas que y a quelque chose de mal, ça se trouve ça lui plaît pas, des fois on a plus d'idées, on se fait qu'est-ce que je dois faire? Donc c'est un peu stressant.»*

NOA : « *I : Pour toi ça serait quoi les critères pour qu'une relation sexuelle soit « réussite » ? NOA : Je pense encore plus être à l'aise avec la personne. Se sentir en sécurité et à l'aise, en confiance. I : Pourquoi en sécurité ? NOA : Parce que c'est intime et qu'on sait jamais ce qu'il peut se passer, c'est en quelque sorte être vulnérable et s'il se passe quoi que ce soit, bah on peut rien faire pour l'empêcher donc c'est important de se sentir en sécurité et confiance.»*

LUCIE : « *I : Ça serait quoi les sortes d'étapes pour avoir une relation sexuelle, pour toi ? LUCIE : Il faut qu'on se sente bien déjà avec la personne, qu'on se sente bien en premier lieu d'ailleurs avec soi-même, dans son corps, qu'on soit pas oppressée par la personne, qu'on ne ressente aucune pression. I : Oppressée ? LUCIE : Oui, qu'on soit pas forcée et qu'on soit à l'aise avec ce qu'il se passe. »*

Ses descriptions qui sont celles de JOELLE, NOA et LUCIE de ce que serait relation idéale montre combien l'insécurité configure les rapports qu'elles entretiennent à la sexualité. Ici, il me semble important de s'arrêter sur ce qui n'est pas dit par Joelle et Noa mais qui devient explicite avec Lucie, soit le harcèlement (la pression) ou l'agression (être forcée) qui sont finalement associées à cette sécurité, réciprocité, confiance qui est revendiquée. Ce besoin de sécurité est double. D'une part, il s'agit de se sentir à l'aise et protégée émotionnellement, mais d'autre part, il y a aussi une dimension physique et sociale qui entre en jeu. Les filles montrent ici qu'elles sont conscientes des risques potentiels liés à l'intimité physique et qu'elles veulent s'en prémunir.

Le troisième registre met en lumière le conflit interne entre la contrainte et l'envie. Plusieurs des participantes évoquent des situations où elles se sont senties obligées de se livrer à des actes

sexuels, non pas parce qu'elles en avaient réellement envie, mais plutôt par pression sociale ou pour satisfaire leur partenaire.

JOELLE : « *I : Si tu devais avoir des critères pour estimer qu'une relation est réussie, ça serait quoi ? JOELLE : Une relation sexuelle réussie... Honnêtement, quand je ne me force pas. Parce que moi ça ne me dérange pas, mais je me force pour le plaisir de l'autre. Si l'autre en a envie je suis un peu en mode "ok". Mais en soi ça ne me dérange pas, mais des fois je suis trop fatiguée, des fois je n'ai pas la tête à ça, donc pour moi c'est bien quand j'en ai envie autant et que l'autre. I : Pour toi elle est où la limite ? JOELLE : Bah déjà... Comment dire... J'en ai pas forcément envie, mais ça va pas non plus soit me dégoûter, soit après je vais pas y penser pendant trois jours, j'en ai pas eu vraiment envie, c'est pas cette envie là, c'est un peu une envie consentie quoi. Moi ça me fait plaisir, pas genre dans le sens sexuel, mais plaisir dans le sens... Ça me rend contente de faire plaisir à quelqu'un. »* »

EMILIE : « *En fait ce mec c'était vraiment un connard, excusez-moi pour le terme. Et en fait juste, moi je l'aimais, mais pas lui. Et en fait juste au début on était sex friend, mais vraiment lui c'était sex-friend sans le friend. C'était vraiment ce truc, par exemple, on faisait quelque chose et puis vraiment la seconde après, il partait. C'est vraiment ce truc de... il part. Moi je me suis dit que peut-être que, j'aime pas du tout cette pensée, mais si je continue à faire ça, il va peut-être plus me parler, il va peut-être plus faire des choses comme ça. Et du coup, je me suis un peu obligée à faire des trucs comme ça. »* »

NOA : « *I : Est-ce que tu as d'autres critères que la confiance ? NOA : Beaucoup de communication et il faut vraiment aimer la personne. Parce qu'il faut avoir envie de faire des efforts pour cette personne, que ce soit avec ton temps ou avec des choses que tu dois changer pour correspondre à mieux, même si on n'a pas toujours envie. C'est ça d'être avec quelqu'un, faut être prêt à faire comme des compromis. »* »

HAYLEY : « *I : Qu'est-ce qui était ressorti pendant cet exercice ? HAYLEY : Je crois que c'était un truc comme "obligé", dans le genre les relations sexuelles sont obligées. Plusieurs filles avaient dit ça comme mot et ça m'a marqué. I : Pourquoi : Parce que même si ça ne devrait pas, bah on* »

se sent souvent obligée. Des fois on n'a pas très envie et on va le faire quand même pour pas le perdre ou qu'il trouve une autre fille. »

Ces extraits rappellent la démonstration Paola Tabet (1987) concernant ce qu'elle a formalisé en termes d'échange économico-sexuels. EMILIE et HAYLEY témoignent d'expériences où la sexualité a été échangée contre autre chose que de la sexualité et où elle a été perçue comme un moyen de conserver une relation ou d'obtenir quelque chose en retour, que ce soit de l'attention, de l'affection ou simplement la peur de perdre l'autre. Ce registre révèle des tensions autour de la notion de désir et d'inégalité dans les relations sexuelles qui peuvent être influencées par des attentes sociales ou des déséquilibres de pouvoir.

Le dernier registre concerne le tabou qui entoure la sexualité des filles. JOELLE et MAYA font état d'une gêne collective à parler de sexualité, souvent associée à un sentiment de honte ou d'inadéquation. Selon elles, si une fille parle trop librement de sexualité, elle risque d'être jugée, ce qui la pousse à garder ces sujets pour elle.

JOELLE : « *En général les filles sont tabou avec leur sexualité parce que si tu couches pas c'est pas, ça va pas, si tu couches trop ça va pas, c'est trop d'emmerdes d'en parler en fait. Donc moins tu parles de ta sexualité, mieux c'est.* »

MAYA : « *C'est quelque chose qu'on n'a pas l'habitude d'en parler et quand on en parle souvent les gens sont gênés, donc c'est plus facile de pas en parler quand on est une fille. I : Qu'est-ce que tu en penses toi ? MAYA : C'est un peu bête que ce soit gênant, mais en même temps tout le monde dis que c'est intime et qu'on doit pas en parler, donc ça devient gênant et tabou, beaucoup pour les filles..»*

Les filles se retrouvent ainsi prises dans un double standard, où elles sont censées être à la fois discrètes et passives par rapport à leur sexualité. C'est ce silence qui renforce l'idée que la sexualité féminine est « privée », « honteuse » ou « tabou », contrairement à la sexualité masculine, souvent plus visible et affirmée.

L'intimité émotionnelle, la sécurité, la contrainte et le tabou sont autant de dimensions qui organisent leur rapport à la sexualité, mais ces éléments sont aussi des indicateurs de la manière dont les normes sociales et les attentes de genre façonnent leur compréhension de la sexualité.

Un point particulièrement intéressant est que paradoxalement ces discours sont partagés par les participantes hétérosexuelles, lesbiennes ou bisexuelles. Loin d'être uniquement liés à des expériences hétérosexuelles, les enjeux du consentement, de la pression sociale, de la sécurité et du tabou semblent traverser l'ensemble des récits, indépendamment du genre du ou de la partenaire. Cela montre que ces préoccupations ne relèvent pas seulement de la dynamique homme/femme mais plus largement des rapports sociaux de sexe et des normes genrées qui encadrent la sexualité féminine.

5.2.1. Les discours des filles sur le rapport des garçons à la sexualité

Lorsque les participantes évoquent la manière dont elles perçoivent la sexualité des garçons, un schéma dominant émerge : la mise en avant d'une sexualité perçue comme performative et quantitative. Contrairement à leurs propres discours, qui mettent en avant l'intimité, la sécurité ou encore la contrainte, elles décrivent une attente sociale pesant sur les garçons, où la valeur masculine semble directement liée au nombre de partenaires sexuels.

5.2.1.1. Performance et quantité

HAYLEY : « *Voilà, pour les garçons, il n'y a pas de relations romantiques, amoureuses. Et je pense que c'est différent et en plus les garçons, quand ils dorment avec beaucoup de filles, bah lui c'est... il est cool, il est... J'ai pas trop d'explication, je sais pas trop comment expliquer mais il est cool quoi, c'est bien vu.* »

JOELLE : « *Oui, c'est horrible, ils sont en mode, « tu as couché avec qui? Bah moi j'ai pas encore couché, ah ouais, t'attends quoi? » C'est horrible pour eux, non, vraiment, les pauvres! J'aurais jamais supporté d'avoir une pression comme ça! Enfin moi j'aurais fait, mais... mais va te faire*

foutre! Non, vraiment, faut arrêter, faut arrêter la pression sur les garçons pour qu'ils fassent leurs relations sexuelles, que leur valeur dépend du nombre de filles avec lesquelles ils ont couché. »

MAYA : « *Mais les garçons eux c'est plus, faut le faire vite et peu importe dans quel contexte, faut que ça soit fait rapidement et c'est même mieux si c'est pas romantique et on s'en fou qu'il soit amoureux, il a pas besoin d'être en couple pour faire sa première fois ou juste avoir une relation. Pour les filles c'est mal vu de pas être amoureuse. »*

HAYLEY illustre cette idée de valorisation sociale en soulignant qu'« *ils sont cool* » lorsqu'ils ont de nombreuses conquêtes. Cette affirmation renvoie à un modèle de masculinité hégémonique (Connell, 1995), dans lequel la sexualité masculine devient un marqueur de prestige et de reconnaissance entre pairs. Ce modèle repose sur un double standard de la sexualité, où la multiplication des partenaires est source de valorisation pour les garçons, tandis qu'elle peut être stigmatisante pour les filles.

JOELLE pousse cette analyse plus loin en soulignant le caractère contraignant de cette norme : « *C'est horrible pour eux, [...] leur valeur dépend du nombre de filles avec lesquelles ils ont couché.* » Cette phrase suggère que cette injonction à la performance sexuelle n'est pas seulement un privilège masculin mais aussi une pression, voire une assignation, qui peut devenir pesante pour les garçons eux-mêmes. Il s'agit d'un véritable impératif de virilité, qui impose aux garçons de se conformer à un modèle où la sexualité est avant tout une démonstration de puissance et de réussite.

MAYA, quant à elle, met en avant un autre aspect de cette normativité, en insistant sur la temporalité et le contexte des rapports sexuels chez les garçons : « *Les garçons, c'est plus, faut le faire vite et peu importe dans quel contexte.* » Cette remarque illustre une perception d'une sexualité masculine orientée vers l'acte lui-même plutôt que vers la relation ou l'émotion. Elle traduit aussi l'idée d'une urgence sexuelle supposée chez les garçons, une vision souvent relayée dans les représentations médiatiques et les discours sociaux, qui tend à légitimer une asymétrie dans l'apprentissage et l'expérience de la sexualité.

Ces extraits montrent comment les filles de mon échantillon perçoivent un sexualité masculine soumise à un modèle de virilité qui est à la fois une injonction et un marqueur de statut social. Cette

perspective est intéressante car elle met en lumière une forme de contrainte qui pèse aussi sur les garçons, bien que différente de celle que subissent les filles.

5.3. Le contenu des discours des garçons

En analysant les discours des garçons, j'observe que leur rapport à la sexualité est structuré par deux grands registres : celui de la performance et de la quantité, et celui du plaisir et du détachement. Ces deux dimensions sont omniprésentes dans leurs entretiens où la sexualité masculine apparaît comme une démonstration de compétence et une source de valorisation sociale.

BOB : « *Bah qu'il faut tout réussir, que c'est un peu une compétition de qui est le meilleur, dans tout, les cours, le sport, les filles, tout ça. [...] Des fois c'est fatigant, parce que t'as pas le droit de rater ou de pas savoir, faut être tout le temps au top.* ».

RYAN : « *I : Qu'est-ce qui ferai qu'une relation sexuelle est raté pour toi ? P : Si la fille est nulle, c'est sûr, ou alors si je ne sais pas trop savoir quoi faire et d'avoir l'air un peu ridicule.* »

LUCAS : « *P : Bah faut pas être nul. T'as pas envie d'être ridicule, faut savoir ce que tu fais ou ce qu'il faut pas faire. C'est comme si on devait déjà tout savoir avant de l'avoir fait, du coup c'est stressant quand tu dois passer à l'acte, tu veux pas avoir la honte. On dirait que c'est un peu le rôle du garçon de bien faire les choses.* »

5.3.1. Premier registre : celui de la quantité.

L'idée de performance traverse de manière explicite les discours des garçons. Ils décrivent une attente sociale forte qui impose de « *tout réussir* », comme le formule BOB. Cette quantité concerne l'activité sexuelle, la fréquence des relations « *coucher le plus* », mais aussi le nombre de partenaires :

BOB : « *Est-ce que tu penses qu'il existe des différences entre les filles et les garçons dans la manière dont ils et elles vivent leur sexualité ? P : Oui, je pense qu'il y a une différence. Je trouve*

que les garçons sont vachement dans la performance, ou alors ils sont vachement dans la quantité, alors que les filles ça peut être un peu plus sentimental, des trucs comme ça. »

Ce discours met en lumière une vision compétitive de la masculinité, où la sexualité n'échappe pas aux logiques de réussite et de classement. Être sexuellement actif devient un critère de valorisation au même titre que la réussite scolaire ou sportive, ce qui crée une pression constante. Cette logique de performance est indissociable d'une injonction à la quantité. Pour les garçons rencontrés, il ne s'agit pas seulement d'être compétent, mais aussi d'être sexuellement actif de manière visible et répétée. RYAN affirme :

« I : Est-ce que tu dirais qu'il y a une pression à être sexuellement actif ? RYAN : Bah je sais pas, oui je pense quand même un peu. T'es considéré comme plus cool si tu as déjà couché avec quelqu'un, plus t'en as mieux c'est. Je pense que y a un peu une compétition à qui est le plus performant, mais c'est pas vraiment dit que c'est une compétition. »

Le fait que cette compétition soit implicite est intéressant : elle n'est pas nécessairement verbalisée ou affichée directement, mais elle est intériorisée et guide les comportements. Cette idée est reprise par BOB qui met en avant l'importance de la conquête :

« Il faut tout réussir, que c'est un peu une compétition de qui est le meilleur, dans tout, les cours, le sport, les filles, tout ça. La sexualité aussi, faut être le meilleur, plaire au plus de filles possibles, coucher le plus, être le plus sûr de soi. [...] Des fois c'est fatigant, parce que t'as pas le droit de rater ou de pas savoir, faut être tout le temps au top. »

Ici, la quantité et l'assurance sont liées. Plus un garçon a de partenaires, plus il est perçu comme viril et dominant. Enfin, LUCAS pointe un autre aspect de cette logique de valorisation : l'association entre la sexualité et le fait d'être en couple. Il explique :

« C'est bien vu d'être en couple, ça veut dire que tu plais et que tu peux avoir des relations sexuelles, donc beaucoup veulent être en couple. »

Être en couple n'est donc pas seulement une relation affective, mais aussi un moyen d'attester d'une vie sexuelle active et régulière, ce qui confère un statut enviable.

Ces discours révèlent une conception de la sexualité masculine marquée par une exigence de quantité et de performance, qui devient une norme à respecter pour être reconnu dans le groupe de pairs. Être en couple pour un élève, c'est se voir attribuer un statut enviable, le statut de celui qui a régulièrement des rapports sexuels et cette fréquence dont on suppose qu'elle est assurée par le fait « d'être en couple » est un signe de virilité.

5.3.2. Deuxième registre : celui du plaisir et du détachement

En parallèle de cette logique de performance, les garçons rencontrés expriment une conception de la sexualité centrée sur le plaisir et dissociée de l'amour. Contrairement aux discours des filles, qui évoquent l'importance des sentiments et de la confiance, les garçons insistent davantage sur la dimension hédoniste du rapport sexuel.

Lorsque je demande à RYAN si une relation amoureuse et sexuelle vont de pair, il me répond : « *Non pas forcément, on peut être amoureux et avoir une relation sexuelle, mais aussi avoir une relation sexuelle sans être amoureux. Les deux sont pas forcément liés.* » Cette séparation entre amour et sexualité est un élément central des discours masculins et contraste avec l'idée d'un lien naturel entre les deux dimensions.

LUCAS renforce cette idée en déclarant : « *Oui, ça peut aller à... mais des fois c'est juste pour s'amuser, prendre du plaisir, la relation sexuelle. La relation amoureuse n'est pas forcément sexuelle, pareil pour l'inverse, mais ça peut être les deux en même temps. On est pas obligé d'être amoureux pour avoir une relation sexuelle. Le sexe et l'affection vont ensemble, pour beaucoup de filles, mais pour les garçons, non pas du tout.* ». Ici, il met en lumière une asymétrie perçue entre filles et garçons, où la sexualité masculine est avant tout pensée comme une source de plaisir, indépendante des sentiments.

Enfin, BOB résume bien cette vision lorsqu'il décrit les critères d'une « relation sexuelle réussie » : « *Que j'ai pris du plaisir, que j'ai bien aimé ça. I : Est-ce que tu as d'autres critères pour dire qu'inversement la relation est en quelque sorte raté ? BOB : Bah ne pas prendre du plaisir. Qu'on soit pas aller jusqu'au bout ou si c'est gênant.* »

Cette approche de la sexualité, focalisée sur l'expérience individuelle et le plaisir immédiat, peut être mise en lien avec les normes de la masculinité hégémonique, qui valorisent une sexualité détachée et non impliquante émotionnellement. Elle contraste avec les discours féminins, qui insistent davantage sur la sécurité, l'intimité et la qualité relationnelle.

5.4. Conclusion

Ce qui ressort de ces discours masculins, c'est une double injonction. D'un côté, ils sont soumis à une injonction de performance et de quantité, qui leur impose d'être expérimentés, compétents et actifs sexuellement. D'un autre côté, ils doivent adopter une posture de détachement et de maîtrise, où la sexualité est une source de plaisir plutôt qu'un engagement émotionnel. Les garçons mettent davantage en avant des logiques de compétition et de validation sociale.

Alors que les filles expriment des préoccupations liées à la sécurité, à la pression et à la contrainte en mettant l'accent sur le besoin de connexion, confiance et sentiment.

Ce décalage dans les représentations et attentes sexuées exprime des rapports sociaux de sexe. C'est dans cette dynamique que se situe l'idée du "double standard moral" développée par Bozon (2012), où les comportements sexuels des hommes et des femmes sont jugés différemment. Tandis que les garçons sont félicités pour leur performance sexuelle et leur conquête, les filles, en revanche, sont souvent critiquées, stigmatisées et même insultées lorsqu'elles affichent une sexualité active, illustrant ainsi l'écart entre les attentes sociales qui régissent la sexualité masculine et féminine. Cette asymétrie de jugement montre que la sexualité des filles est encore largement régulée par des normes sociales strictes, renforçant l'idée que les femmes doivent rester dans les limites d'une sexualité "acceptable", alors que les hommes sont invités à excéder ces bornes pour affirmer leur virilité.

Le cadre théorique de ce mémoire repose sur le concept du genre comme rapport social de sexe, une idée développée par Colette Guillaumin (1978 ; 1985). Elle montre que le genre n'est pas une catégorie biologique, mais un construit social qui divise la société en deux groupes hiérarchisés : les hommes, comme groupe majoritaire, et les femmes, comme groupe minoritaire, soumis à des

rapports de domination. Les résultats illustrent parfaitement cette division qui ne se limite pas à une différence biologique, mais imprègne profondément les perceptions sociales et les discours sexuels. Les jeunes hommes de l'échantillon sont socialisés dans des rôles de domination, tandis que les jeunes femmes de l'échantillon sont associées à des rôles de passivité et de réceptivité, un schéma qui se reflète dans la manière dont la sexualité est vécue et exprimée. Même parmi les jeunes non-cisgenres de l'échantillon, les discours sur la sexualité demeurent dominés par cette division binaire. Ils et elles continuent d'évoluer dans un cadre social qui leur impose de se conformer à ces catégories et cette organisation genrée semble figée dans la structure sociale. Selon Butler (1990), le genre est performatif, il se manifeste constamment dans nos gestes, interactions et discours quotidiens, ce qui se reflète dans les résultats exposés plus haut. On remarque que l'entièreté des discours et comportements de personnes participantes s'organise à travers cette structuration genrée et les codes associés à chacune des catégories

Une première observation marquante qui est présente dans la totalité des résultats, mais particulièrement dans ce chapitre, est la façon dont les discours sur la sexualité sont organisés autour des catégories de sexe : hommes et femmes. Cette division, bien qu'ayant évolué dans certains contextes sociaux, demeure ici omniprésente dans les discours des jeunes.

La sexualité des garçons est vécue comme un terrain d'action et de conquête, où l'initiative et la performance sont valorisées. À l'inverse, les filles abordent la sexualité sous un angle plus relationnel et émotionnel. Avec l'évocation des relations amoureuses comme requis préalable aux rapports sexuels. Ce contraste dans les discours de filles et de garçons montre à quel point la sexualité féminine est souvent associée à la prudence, à la sécurité et aux émotions, alors que la sexualité masculine est perçue comme un domaine de performance. Ce schéma genré structure profondément l'expérience sexuelle des jeunes interviewés et participe à la reproduction des rapports de pouvoir entre les sexes. Cette organisation des discours sur la sexualité rejoint les théories de Paola Tabet (1987) et de Michel Foucault (1976), qui soulignent comment la sexualité est un terrain où se jouent des rapports de pouvoir et de domination. On peut aussi faire le lien entre les résultats présenté dans ce mémoire avec le travail de Jean Bérard et Nicolas Sallée (2021), qui explique qu'il existe un rôle spécifique en tant que fille et tant que garçon et que les attentes pour chaque catégorie sont bien distinctes. Les filles sont souvent confrontées à des attentes de contrôle

et de retenue sexuelle, tandis que les garçons peuvent être encouragés à adopter des comportements plus affirmés et expressifs.

Il est aussi possible d'observer l'influence du discours social majoritaire (Guillaumin, 1985) est manifeste tout au long de l'analyse des résultats de cette étude. Ces résultats révèlent que les jeunes de l'échantillon sont profondément immersés dans un modèle hétérosexuel qui façonne leur perception de la sexualité. Ce modèle s'apparente au contrat hétérosexuel décrit par Wittig (1980), qui impose des rôles et attentes sexués précis. L'influence de ce contrat n'épargne pas les jeunes bisexuels et lesbiennes de l'étude, comme le montre l'exemple de Joëlle, qui, malgré son orientation lesbienne, ressent des tensions autour de la notion de "devoir" dans ses relations sexuelles. Ce phénomène fait écho au concept d'échange économico-sexuel de Tabet (1987), où la sexualité est perçue à travers une logique de devoir, d'échange, de performance et de pouvoir, même en dehors des relations hétérosexuelles.

Au-delà des différences dans les approches adoptées par les filles et les garçons de l'échantillon, un aspect clé de l'analyse des discours des participant.es réside dans la manière dont leur comportement sexuel est perçu en fonction de leur genre. Les filles sont souvent insultées et critiquées, car la sexualité féminine est mal vue, tandis que les garçons, eux, sont encouragés et félicités, car pour eux la sexualité est signe de masculinité et virilité. Ce phénomène trouve un parallèle dans les travaux de Clair (2012), dans Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel, les garçons doivent prouver, individuellement, qu'ils ne sont pas perçus comme des « pédés » pour être acceptés dans le cercle protégé de la masculinité. En revanche, les filles sont soumises à un jugement collectif qui les place constamment dans une position de tension entre l'image de la « fille bien » et celle de la « pute ».

CHAPITRE 6

ANALYSE DES DISCOURS SUR LA PORNOGRAPHIE ET SUR LE CONSENTEMENT

Comme je l'ai déjà mentionné, les rapports des filles et des garçons à la sexualité ne se limitent pas aux expériences et aux représentations portant directement sur ce que le sens commun conçoit comme « rapport sexuel ». Ils se structurent aussi autour de thématiques plus larges, notamment la pornographie et le consentement. Ces deux thèmes sont profondément liés, notamment dans les discours des filles, qui associent souvent la consommation de pornographie à une perception problématique du consentement chez les garçons. Ces deux enjeux ne sont pas seulement liés à la manière dont les jeunes appréhendent la sexualité dans leur quotidien, mais aussi à la manière dont ils construisent et négocient des rapports de pouvoir, de contrôle et de plaisir. Ainsi, ces thèmes ne se limitent pas à des actes sexuels ou à des consentements explicites ; ils participent à la formation des normes sociales, de la sexualité et des rôles genrés qui influencent profondément les interactions et les attentes des jeunes.

Dans un premier temps, le chapitre propose d'explorer les perceptions de la pornographie, la manière dont elle est consommée, interprétée et critiquée, en soulignant les rôles genrés qui y sont associés chez les participant.es. Cette analyse mettra en lumière la manière dont la consommation de pornographie est souvent perçue comme une activité masculine, et comment cette normalisation affecte non seulement la façon dont les garçons se positionnent par rapport à elle, mais aussi la manière dont les filles l'évaluent et la critiquent. Les stéréotypes de genre qui traversent ces représentations seront au cœur de cette analyse, en particulier en ce qui concerne la représentation du corps, des rapports de domination et des attentes sexuelles irréalistes. Ensuite, il s'intéresse à la notion de consentement, en cherchant à comprendre comment il est conceptualisé et pratiqué, tout en mettant de l'avant les positions dissymétriques qui émergent au sein de l'échantillon de participant.es. La question du consentement est essentielle dans l'analyse des rapports de pouvoir et des dynamiques de genre. Les discours montrent une différenciation marquée entre les attentes des filles et des garçons concernant ce qu'ils considèrent comme un consentement « valide ». Ce chapitre s'efforcera de dévoiler ces asymétries.

Il est également essentiel de noter la présence et la voix des personnes trans et gender fluid dans cet échantillon. Bien que ces individus, tels que Noa, qui met de l'avant sa transition vers le

masculin et défini son identité comme personne trans, ou Hayley, qui se définit comme gender fluid, échappent aux catégories traditionnelles de sexe et de genre, leurs discours sur la pornographie et le consentement révèlent des dynamiques intéressantes. En effet, malgré leurs identités de genre non binaires ou trans, leurs récits rejoignent souvent ceux des filles dans leur critique de la pornographie et leur vision du consentement. Cette convergence pourrait être expliquée par la manière dont les normes genrées et la structure binaire du genre influencent les attentes et les comportements autour de la sexualité, même pour ceux qui se trouvent en dehors de cette binarité. À travers ces discours, nous observerons comment l'expérience de la sexualité de ces participant.es se positionne dans un cadre qui reste largement défini par les attentes féminines ou masculines, malgré une identité qui cherche à les dépasser.

6.1. Sur le thème de la pornographie

L'un des premiers constats qui se dégage de la lecture transversale des entretiens est que la consommation de pornographie est majoritairement (voire exclusivement) associée à une pratique d'homme. Cette idée selon laquelle il s'agit d'une activité masculine fait consensus entre les participants et les participantes.

À la question générale de savoir si les jeunes consomment la pornographie, la réponse unanime prend la forme suivante : « *Chez les femmes, Non, je pense pas. Chez les hommes, oui beaucoup plus* ».

L'idée que les garçons consomment de la pornographie est affirmée sans ambiguïté. HAYLEY va jusqu'à considérer qu'il s'agit d'une pratique quasi universelle parmi eux puisque dit-elle :

« *Je connais pas un garçon qui a pas visité un site de porno, quoi. L'addiction au porno c'est plutôt les garçons quoi c'est plutôt eux en fait.* »

De leur côté, LUCAS et RYAN confirment la banalité de cette consommation dont les garçons parlent d'ailleurs entre eux:

« *Oui, on a tendance quand même en regarder, je pense que c'est assez normal pour les gars. Oui, à peu près sûr, il y en a beaucoup* », me dit LUCAS. Et quand je l'interroge sur les échanges à ce sujet entre pairs en lui demandant : « *Vous dites quoi quand vous parlez de ça ?* », celui-ci me répond hésitant : « *Je sais pas exactement, mais je sais qu'on en a déjà parlé sur est-ce qu'on le regardait ou pas, quel site, tout ça.* ».

Quant à RYAN, il me dit : « *J'en ai regardé plusieurs fois, mes potes aussi. C'est assez courant et normal quoi.* ».

En revanche, les filles affirment s'en désintéresser, voire s'en tenir à distance, comme en témoigne LUICIE : « *Non les filles pas vraiment je pense, mais les gars oui. Ça intéresse pas trop les filles, ces trucs-là. Ça n'a pas trop d'intérêt. C'est vraiment plus les gars qui regardent ça.* ».

Ces discours mettent en évidence une forte asymétrie : la pornographie est intégrée dans la culture masculine comme un élément « normal » de socialisation courante, tandis qu'elle est perçue comme extérieure, voire inintéressante, pour les filles.

6.1.1. Un regard masculin marqué par la banalisation et la distance critique

Lorsqu'au cours de l'entretien j'ouvre sur la question de savoir ce qu'ils et elles en pensent, les discours des unes et des autres varient fortement. Lorsqu'ils parlent de pornographie, les garçons adoptent une posture relativement distante. Ils insistent sur son caractère fictionnel et exagéré comme le montrent les extraits suivants :

LUCAS : « *J'ai pas d'utilité spéciale, parce que ça ne reflète pas la réalité. Bah je ne suis pas sûr que l'acte qu'ils montrent au porno soit l'acte qui se passe vraiment.* »

RYAN : « *Je sais pas, c'est pas vraiment la réalité je pense. J'en ai déjà regardé, mais c'est surtout de la mise en scène. Y a toujours une histoire, un scénario, ils font toujours des trucs super intenses, ça dure vraiment longtemps. Je sais pas, ça a pas l'air comme la vraie vie. On dirait que tout est surjoué.* »

RYAN ajoute que compte tenu de cet écart de la pornographie (mise en scène) avec « la réalité » ou « l'acte qui se passe vraiment » il faut donc savoir en faire un usage approprié, ce qui le conduit à affirmer:

« Si tu regardes juste, c'est pas grave, mais faut savoir que c'est pas la réalité. C'est juste ça qui faut faire attention et ne pas penser que c'est quelque chose de vrai quoi. »

Finalement à la question de savoir pourquoi les garçons consomment la pornographie, ils évoquent une sorte d'absence d'alternative pour les garçons (implicitement désignés par un « on »). Dans mon échantillon, les garçons font état de leur pratique en décrivant un usage de la pornographie par défaut, assez peu satisfaisant au final et ils font montre d'une distance critique vis-à-vis de cet usage.

RYAN : « *C'est vrai que c'est pas ce qu'il y a de mieux, mais on fait avec quand même. C'est mieux que rien, tant que c'est de temps en temps.* »

BOB : « *Parce que c'est que ce qu'il y a. On n'a rien d'autre. Au final ouais c'est le premier réflexe que j'ai, c'est d'aller voir quoi.* »

Cette justification montre que, malgré leur distance critique, les garçons perçoivent la pornographie comme un outil incontournable dans leur découverte de la sexualité. Ce constat est particulièrement important car il met en lumière un paradoxe : ils affirment savoir que ces images sont fictives, tout en les intégrant comme une référence par défaut.

6.1.2. Une critique féminine sur les effets réels de la pornographie

On retrouve aussi une insistance sur la dimension fictionnelle de la pornographie dans le discours des filles, illustré par les propos de HAYLEY :

« J'ai déjà parlé à quelqu'un qui était addict au porno et la conversation c'était vraiment une conversation pas humaine quoi [...] Je pense que ça met des attentes pour les garçons qui n'existent pas parce que c'est un film, c'est pas la réalité quoi. »

Mais contrairement aux garçons de l'échantillon, elles insistent sur ce que ce contenu fantasmatique implique dans les faits, comme le souligne MAYA :

« C'est pas la réalité, mais les garçons regardent quand même, et si y a pas d'éducation ça peut avoir des problèmes avec leur vrai relations après. »

Contrairement aux garçons, les filles ne considèrent pas la pornographie comme une simple fiction inoffensive. Selon elles, la pornographie participe du réel et elles insistent sur ses conséquences, notamment sur la construction des normes corporelles et sexuelles. JOELLE et EMILIE dénoncent par exemple l'impact de ces images sur la perception des corps féminins :

JOELLE : *« Il faut arrêter que les filles se fassent des complexes sur leur corps qui ressemblent pas à ceux des actrices porno. Ce sont des actrices, elles se produisent pour leur physique. Horrible, si j'ai quelque chose à parler. Il faut arrêter de se mettre la pression sur la forme de la vulve. »*

EMILIE : *« C'est pas forcément une bonne chose, puis après on se compare et tout et ça rajoute du stress. »*

Dans les discours de filles, les effets réels potentiels des représentations pornographiques de la sexualité sont toujours sexués. Par ailleurs, elles expriment aussi une inquiétude quant à la manière dont la pornographie peut influencer les attentes et comportements des garçons. Pour LUCIE et JOELLE, la consommation de pornographie par les garçons peut les conduire à reproduire des pratiques violentes ou à ignorer la question du consentement :

LUCIE : *« S'ils font pas attention et qu'ils prennent ça pour la vraie vie, ils risquent de faire n'importe quoi. »*

JOELLE : *« Y a jamais de consentement dans le porno, donc si la personne elle est pas éduquée, elle peut oublier le consentement dans ses propres expériences. Souvent aussi c'est assez violent surtout vers les filles, donc si quelqu'un refait les mêmes choses, bah il peut être violent avec la fille et peut-être même sans le savoir. »*

La question du consentement est fréquemment associée à la pornographie dans les discours des filles. L'absence de consentement explicite dans les vidéos pornographiques peut avoir des répercussions sur la manière dont les garçons s'engagent dans les expériences sexuelles comme l'a expliqué JOELLE, ainsi que MAYA quand elle dit :

« Y a pas de consentement avec les pornos, du coup si y a pas eu d'éducation, bah la personne elle peut faire des erreurs dans ses histoires. »

La critique de la pornographie est particulièrement forte dans les entretiens des filles. Contrairement aux garçons qui adoptent une posture distante et détachée, presque indifférente, les filles expriment une aversion marquée pour la manière dont les rapports femmes et hommes sont représentés dans la pornographie.

Son contenu n'est pas seulement et principalement fictionnel pour elles qui dénoncent son caractère brutal et misogyne.

« La pornographie, c'est horrible, c'est brutal, c'est... Oui, c'est brutal, verbalement, physiquement, ça n'a rien de réel. Parce que je trouve que dans le porno c'est énormément de dénigrements, dénigrement de la femme naturellement, qui se fait insulter toutes les 36 secondes je pense. » dit JOELLE.

« La porno, je m'en approche pas, je laisse tomber. » et ajoute : *« C'est toujours l'homme qui est dictateur de tout, c'est lui qui contrôle. Ça me dégoute. »*, dit LUCIE ;

« Honnêtement ça me dégoûte et c'est beaucoup trop présent. « y a beaucoup de violence. [...] Les femmes ne sont pas respectées et les hommes sont souvent violents. », dit NOA.

Il existe ainsi une différence fondamentale entre les perceptions des garçons et des filles de mon échantillon. Alors que les premiers abordent la pornographie avec une certaine indifférence, les secondes la considèrent comme un enjeu majeur, notamment en raison de son impact sur les relations hétérosexuelles.

Pour les filles, la pornographie n'est pas seulement une industrie du fantasme ; elle est perçue comme un vecteur de normalisation de comportements problématiques, en particulier pour les garçons.

Cette analyse met en évidence une dissymétrie majeure entre filles et garçons. Alors que ces derniers insistent sur le caractère fictif du porno et minimisent l'influence du porno compte tenu de leur capacité à prendre du recul, les filles soulignent son impact potentiel réel sur les pratiques sexuelles, elles en mesurent les effets concrets, notamment en termes de pression, de normes corporelles et de consentement.

6.2. Au sujet du consentement

Le consentement apparaît comme un thème central dans les discours des participantes, mais son traitement est marqué par une certaine neutralisation du sujet. Les jeunes femmes de mon échantillon insistent sur l'importance de l'accord mutuel, mais sans jamais expliciter ce qui est en jeu derrière cette nécessité. L'idée de protection contre une agression sexuelle est sous-jacente, mais elle n'est jamais formulée directement. Les violences sexuelles elles-mêmes semblent absentes des discours sur le consentement, comme si leur évocation était volontairement évitée. Tout se passe comme si on évitait d'en parler au moment d'évoquer le consentement. Les extraits suivants sont significatifs sur ce point.

Lorsque je demande à LUCIE et JOELLE ce qui est essentiel dans une relation, elles mettent immédiatement en avant le consentement :

LUCIE : « *Que déjà tout le monde ait donné son consentement. C'est quelque chose qui revient beaucoup, mais c'est quelque chose qui me tient à cœur quand même.* »

JOELLE : « *Les étapes importantes... Le consentement ! Non, honnêtement, ça fait toujours bateau de le dire, mais quand on c'est la première fois de quelqu'un ou avec quelqu'un, toujours demander « ça va ? » et pas parce que ça va à un instant T, ça veut dire que ça ira plus tard.* »

Pour JOELLE s'il faut vérifier si « *Ça va ?* », c'est qu'un rapport sexuel pourrait, à tout moment, devenir douloureux, contraint, non consenti sans que cela ne soit exprimé. Le choix des mots est ici révélateur. LUCIE utilise une tournure générale, impersonnelle : « *tout le monde* ». JOELLE emploie le pronom indéfini « *quelqu'un* ». Ce flou linguistique laisse entendre une volonté d'universaliser la question du consentement, mais aussi de neutraliser les rapports de pouvoir qui y sont liés. Cette symétrisation des rôles gomme la réalité des violences sexuelles et du fait qu'elles concernent majoritairement les femmes.

L'idée d'un accord mutuel est omniprésente, comme en témoignent les propos de MAYA et EMILIE :

MAYA : « *Faut que ce soit un accord avec les 2 personnes, qu'il y ait un consentement mutuel. I : Et ça prend quelle forme ? MAYA : C'est verbal et aussi faut bien faire attention au non verbal aussi, a comment la personne agit en face.* »

EMILIE : « *C'est un accord mutuel, c'est-à-dire que quand deux personnes s'apprêtent à faire un acte, quel qu'il soit, ça peut être un rapport sexuel ou autre, après j'ai pas d'exemple, mais c'est du coup les deux personnes, ou plusieurs personnes, vont se donner leur accord mutuel pour qu'il se passe X choses.* »

Le consentement est ici décrit comme un processus bilatéral, une condition nécessaire à l'engagement sexuel, mais sans référence explicite aux violences qu'il permet d'éviter. Cette insistance sur la mutualité traduit une volonté de placer les deux partenaires sur un pied d'égalité, alors même que les inégalités de genre influencent profondément la manière dont le consentement est vécu. L'idée de mutualité, de réciprocité va ainsi de pair avec un discours qui tend à euphémiser les violences sexuelles dans les discours des filles de mon échantillon.

En revanche, cette idée ne se retrouve pas dans les discours des garçons. Là, le consentement apparaît comme une validation que les garçons doivent obtenir des filles, et non comme un processus partagé. Comme le montre ces extraits :

BOB : « *Ma mère m'a dit que c'est important de discuter avec la fille pour être sûr qu'elle veut bien, qu'elle est d'accord avec ce qui se passe.* »

RYAN : « *Il faut s'assurer que la fille est d'accord. C'est ça qui compte.* »

LUCAS : « *C'est un accord mutuel. I : Ok. Il se passe comment? LUCAS : C'est verbal. Le mieux ce serait verbal mais sur le papier c'est verbal le mieux, mais il y en a des fois c'est pas verbal. I : Ok et du coup ça se passe comment quand c'est pas verbal? LUCAS : Je sais pas un pressentiment, un ressentiment je sais pas, tu vois en fonction de la fille.* »

Les garçons ne se posent jamais comme sujet de leur propre consentement : ils se perçoivent comme sujets actifs du désir, alors qu'il revient aux filles de donner leur accord. Cela traduit un déséquilibre fondamental dans la manière dont le consentement est envisagé selon le genre. Le discours des garçons s'oppose à la symétrisation repérée dans les discours de filles. Ils ont la responsabilité de « *s'assurer que la fille est d'accord* ». Pour eux, le consentement est une pratique de femmes.

6.2.1. Quand le refus apparaît, la question des violences ressurgit

Les discours des participantes varient cependant lorsqu'on passe de la question du consentement à celle du refus, alors les violences apparaissent quoique de manière euphémisée de nouveau. C'est ce que montrent les extraits suivants qui suivent des échanges au cours desquels elles évoquaient leurs propres expériences et les cas où leur refus a été contesté ou ignoré (nous y reviendrons).

LUCIE conclut ainsi son récit : « *I : Oui, je vois. Comment vous avez gérer cette situation ? le fait qu'il voulait et toi non ? LUCIE : Au début c'était des gestes plus insistants, des caresses, des trucs comme ça et a un moment donné, j'ai fini par lui dire clairement que je n'avais pas envie. Il était vexé et a essayé d'argumenter et quand il a vu que j'ai pas voulu il était un peu saoulé, donc on s'est séparés. D'ailleurs quand un garçon ne veut pas faire quelque chose d'intime, sa copine le force jamais, le non veut dire non y a pas de débat, alors qu'un garçon va toujours essayer d'argumenter et de débattre sur quelque chose qui ne devrait pas du tout être débattu. Si une fille dit non, c'est non !*

JOELLE de son côté explique : « *Pour moi c'est... non c'est ça, c'est le fait que quand c'est une femme qui vient, t'es heureux, quand c'est un homme qui vient, tu te demandes s'il va pas être*

violent, s'il va pas, quand tu dis non, s'énerver... à quel moment ils comprennent pas? Les hommes sont tellement insistants ! »

On voit ici apparaître des garçons qui sont bel et bien des sujets actifs, qui ne veulent pas faire quelque chose, essaient, argumentent, débattent. Le récit de *LUCIE* met en évidence une asymétrie claire : alors que le « *non* » des garçons est respecté sans discussion, celui des filles est perçu comme négociable. *JOELLE* va plus loin en décrivant une peur latente face à l'initiative masculine, une crainte que le refus ne soit pas accepté, voire qu'il déclenche de la violence.

Ce qui frappe dans ces entretiens, c'est l'absence de vocabulaire spécifique pour parler des violences faites aux femmes : « harcèlement », « viols », « agressions sexuelles ». Alors que le discours public, notamment depuis #MeToo, associe le consentement à la lutte contre les agressions sexuelles, les jeunes femmes interrogées utilisent des termes flous et édulcorés. Il est question de se protéger mais on ne dit pas de quoi, on parle aussi d'accident ou de risque à éviter, et de la nécessité de sensibiliser.

Il me semble que le vocabulaire renvoie (à) et illustre la prégnance d'une forme d'auto-censure sur les violences sexuelles. Et pourtant, lorsqu'elles parlent de leurs expériences personnelles, les participantes révèlent la brutalité de violences sexuelles ou de menaces de violences omniprésentes. Elles décrivent alors des situations de contrainte où leur capacité d'action est réduite, des sentiments de peur, et des cas concrets où le refus est soit impossible, soit inutile.

Ainsi, *HAYLEY* me raconte :

« Et je m'en rappelle, il y avait une nuit, j'étais sortie de mon cours de sport, c'était tard, c'était 18h, il m'avait attendu dehors, j'étais là « ohlala tellement romantique », et puis bon voilà, des trucs comme ça qui se passe. Je me vois dans une situation où je peux pas trop partir. J'ai pas trop d'options de dire stop. Et j'avais peur quoi. Parce que sur le moment, je savais pas que c'était... Voilà, je savais pas que c'était un truc pas normal. »

MAYA qui a exprimé son refus, m'explique :

« Parce que la personne avec qui je l'ai fait, n'a pas pris soin de moi quand ça s'est passé. Parce que je ressentais des douleurs qui fait que... qui me gênait et il n'en a pas pris conscience, malgré le fait que je lui ai dit. »

Le non-dit est omniprésent. Même lorsqu'elles décrivent des situations de contrainte, les participantes peinent à nommer explicitement les violences subies. Cette difficulté à verbaliser les violences sexuelles est bien documentée dans la littérature sociologique et féministe, notamment en lien avec le phénomène de la « culture du silence » qui entoure ces expériences. Dans les entretiens, cela se traduit par un recours à des formulations floues et imprécises, qui viennent euphémiser la violence subie. Les participantes utilisent des périphrases ou des expressions vagues pour désigner des actes pourtant marquants : « et puis bon voilà, des trucs comme ça qui se passent »; « un truc pas normal »; « des trucs horribles »; « quand ça s'est passé »; « une situation où je peux pas trop ».

Ces expressions traduisent une difficulté à formuler clairement ce qui a été vécu. Le recours à l'impersonnel (« *des trucs* », « *ça* ») et l'absence de verbes d'action explicites contribuent à une forme de déresponsabilisation du ou des auteurs de la violence. La tournure « quand ça s'est passé » illustre bien cette dilution du sujet : l'événement est évoqué comme s'il s'était imposé de lui-même, sans acteur clairement identifié.

De même, les non-dits apparaissent dans des formulations qui évitent le recours à la négation directe, comme si l'énonciation explicite du refus ou de la violence était trop lourde à porter :

« *il n'a pas pris soin de moi* » (plutôt que « *il m'a fait du mal* »),

« *il n'en a pas pris conscience, malgré le fait que je lui ai dit* » (plutôt que « *il a ignoré mon refus* »),

« *il m'avait attendu* » (qui pourrait masquer une situation de harcèlement ou de contrainte).

Ces tournures témoignent d'une atténuation volontaire ou inconsciente de la gravité des faits. Elles traduisent également une tendance à minimiser la responsabilité de l'agresseur en attribuant la situation à un malentendu ou à un manque de sensibilité, plutôt qu'à un acte intentionnel.

Il est frappant de constater que ce n'est que dans l'entretien de JOELLE que l'omniprésence des violences et de la menace, ainsi que le caractère général qu'elles représentent est explicitement formulée. Mais là encore, cette verbalisation passe d'abord par le récit d'une tierce personne, une amie, ce qui semble être une manière de mettre à distance le sujet. Elle décrit ainsi une scène marquante :

« J'ai une amie qui est vraiment traumatisée parce que par exemple, elle a vu un homme se masturber sur elle et elle ne pouvait rien faire, elle était dans sa chambre, il était en face, il la regardait et encore aujourd'hui elle le vit, elle se souvient de ça, c'est vraiment des trucs horribles. Tu dis que t'es en sécurité nulle part un peu. »

Ce passage contraste avec les autres témoignages par sa clarté : il y a un agresseur identifié, une victime impuissante, et une reconnaissance explicite des séquelles psychologiques de l'événement. Joëlle ne recourt pas aux euphémismes et insiste sur l'impuissance de son amie face à la situation. Puis elle ajoute :

« La plus grande différence, c'est qu'un garçon, quand il sera abordé par une fille dans la rue, il sera flatté. Une fille, elle sera apeurée. »

Elle met ainsi en évidence un élément clé du rapport différencié aux violences selon le genre : la peur constante qu'ont les filles d'être victimes d'une agression, qui est intériorisée comme une donnée de leur quotidien.

Enfin, le témoignage de NOA illustre un autre mécanisme d'évitement : l'effacement pur et simple de l'expérience, comme une tentative de protection psychologique :

« I : Donc si ça arrive de pas bien vivre une expérience sexuelle, tu ne le considères pas comme un rapport sexuel ? NOA : C'est ça. Ça ne compte pas et je ne le considère pas comme un rapport. NOA : Bah je n'y pense pas et je l'efface, je fais comme si ça n'a jamais existé. I : Et qu'est ce que tu entends par une mauvaise expérience ? NOA : qu'il écoute pas et continu, mais j'ai pas trop envie d'en parler. »

Si ce rapport n'a pas existé, alors il n'a pas d'impact sur la construction du soi, ce mécanisme de défense désormais connu et documenté face à un vécu difficilement assimilable signale l'absence de ressources (sociales, psychologiques, militantes) permettant d'intégrer et de reconnaître pleinement cette expérience comme une violence subie.

Ainsi, l'analyse des discours des participantes met en évidence une difficulté marquée à nommer explicitement les violences sexuelles, qu'elles soient subies directement ou observées chez d'autres. Cette difficulté repose sur des mécanismes de neutralisation, d'euphémisation et de protection par l'effacement, qui traduisent l'emprise des normes sociales minimisant la parole des victimes et l'ampleur des violences de genre.

6.3. Conclusion

Cette analyse des discours sur la pornographie et le consentement met en évidence une asymétrie genrée marquante dans la manière dont ces thèmes sont abordés et perçus. D'une part, la pornographie est massivement associée aux garçons, qui la considèrent comme une pratique banalisée et souvent inévitable dans leur socialisation sexuelle. S'ils expriment une certaine distance critique en reconnaissant son caractère fictionnel, ils la voient toutefois comme une référence par défaut, faute d'alternatives. Les filles, en revanche, adoptent un regard beaucoup plus critique, insistant sur les effets concrets de la pornographie sur les normes corporelles et les attentes sexuelles. Elles dénoncent une industrie marquée par la violence et la domination masculine, et expriment un rejet (dégoût) plus affirmé.

D'autre part, la question du consentement met en lumière des dynamiques différencierées selon le genre. Les filles insistent sur l'idée d'un accord mutuel, mais leur discours tend à euphémiser les violences sexuelles en gommant les rapports de pouvoir sous-jacents. Elles adoptent un langage généralisant et dépersonnalisé qui traduit une forme de neutralisation du problème. En revanche, les garçons perçoivent le consentement comme une validation à obtenir des filles, sans remettre en question leur propre consentement ni la possibilité de rapports de force, qui traduit une perception genrée de l'initiative sexuelle.

Lorsqu'il est question de refus, les inégalités apparaissent plus nettement. Les témoignages des filles illustrent des situations où leur "non" est contesté, négocié, voire ignoré, alors que le refus masculin semble, lui, immédiatement accepté. Elles expriment une crainte diffuse face à l'insistance masculine et la possibilité d'une escalade vers la violence. Pourtant, le vocabulaire utilisé reste souvent flou, traduisant une forme d'auto-censure face à la réalité des violences sexuelles.

Ainsi, l'analyse de ces discours révèle que la pornographie et le consentement ne sont pas seulement des thèmes distincts, mais des enjeux interdépendants qui structurent différemment l'expérience sexuelle des filles et des garçons. Alors que les garçons adoptent une posture de distanciation et minimisent les effets de la pornographie et du consentement, les filles en mesurent les conséquences réelles et les lièrent à des enjeux de pouvoir et de violence. Cette dissymétrie, loin d'être anodine, reflète des rapports de genre plus large.

Enfin l'analyse des discours de NOA et HAYLEY, bien que provenant de personnes trans et gender fluid, illustrent également une approche similaire à celle des filles concernant la critique de la pornographie et la question du consentement. NOA, qui se positionne en dehors du cadre traditionnel masculin, rejoint les filles dans leur rejet de la pornographie comme vecteur de violence et de domination. Il critique l'industrie pornographique en soulignant son caractère dégradant, un point de vue partagé par plusieurs participantes féminines. De son côté, HAYLEY, qui navigue entre les genres, exprime aussi une inquiétude similaire en remarquant l'impact négatif de la pornographie sur les attentes sexuelles des garçons, et en liant cela à un manque d'éducation au consentement. Malgré leurs identités de genre non binaires, les discours de NOA et HAYLEY révèlent que, dans leurs réflexions sur la sexualité, iels se retrouvent souvent à s'inscrire dans des positions proches de celles traditionnellement associées aux filles. Cela montre à quel point, même pour ceux qui ne s'identifient pas dans la binarité de genre, les rapports de pouvoir sexuel et la normativité culturelle restent déterminants dans la construction de leur propre sexualité. Encore une fois ces résultats mettent en évidence le concept du genre comme rapport social de sexe (Guillaumin, 1978; 1985).

CHAPITRE 7

ANALYSE DES DISCOURS SUR LES CORPS

Le corps est au centre des énoncés des participant.e.s qui portent sur les différences entre filles et garçons. Si on ne peut pas déduire de ces énoncés les pratiques concrètes, les dispositions corporelles ou les manières d'user de son corps qui sont celles des participant.e.s, en revanche, ce qui est dit, dans nos entretiens, à propos des corps des unes et des autres et du traitement qui leur réservé nous renseigne sur les perceptions des participant.e.s, soit sur leur manière de voir des corps plus ou moins libres ou plus ou moins contrôlés. Comme je vais tenter de le montrer, les entretiens sont généreux au sujet des nombreuses injonctions qui s'adressent aux jeunes femmes en particulier et qui participent à contraindre les usages qu'elles peuvent faire ou non de leurs corps. Les participantes insistent pour dire que les filles ne disposent pas librement de leurs corps comme nous le verrons.

L'analyse des discours que je présente ici procède de différentes opérations. J'ai isolé l'ensemble des énoncés dans lesquels il était question des corps et j'ai interrogé les discours selon deux logiques. La première consistait à repérer le traitement dissymétrique des corps des filles et des garçons tel qu'il se donne à voir dans l'ensemble des entretiens. Comment parle-t-on de ces corps ? Et en parle-t-on différemment ? Qu'est-ce qui est dit des corps des filles et qu'est-ce qui est dit des corps des garçons ? En quoi ces discours varient-ils ?

La seconde logique visait à comparer les façons dont filles, garçons, et personnes trans ou gender fluid parlent des corps : du leur et de celui des autres. Autrement dit, j'ai porté attention aux différences de perspective selon les positions sociales de sexe, afin de mieux comprendre comment ces corps sont vécus, parlés, pensés.

Les résultats que je présente ici suivent une progression en plusieurs temps, que je détaille ci-dessous. Il sera d'abord question des discours sur les corps féminins (7.1), puis de ceux qui portent sur les corps masculins (7.2).

7.1. Les corps au féminin

« C'est super blessant de se dire qu'on est vue par son corps et pas par ses aptitudes intellectuelles » (Joelle, extrait d'entretien).

7.1.1. Des corps sous surveillance

Le premier constat qui s'impose est celui d'une attention constante portée aux corps féminins dans les discours. Cette attention se manifeste le plus souvent au détour d'énoncés qui, initialement, ne portent pas explicitement sur les corps, mais sur les différences entre filles et garçons, sur les normes ou encore sur les règles implicites du « vivre ensemble ». Autrement dit, les participantes sont en train de m'expliquer les contraintes ou les injonctions qui sont appliquées aux filles et non aux garçons, lorsque ces corps sont convoqués.

Ceux des filles apparaissent alors comme des objets soumis à des jugements, à des régulations, à des attentes précises. En ce sens, les corps féminins sont non seulement visibles mais rendus visibles par une surveillance sociale qui s'exerce au nom d'une prétendue bienséance, de la beauté ou encore de la sécurité.

Ce que racontent les participantes, c'est l'impossibilité d'échapper à une série d'injonctions esthétiques — il faut être mince, mais pas trop ; il faut avoir des formes, mais pas n'importe lesquelles. La gestion du poids, par exemple, fait l'objet d'une attention parentale différenciée selon le sexe, comme l'illustre très bien le témoignage d'ÉMILIE :

« Le nombre de fois que j'ai entendu ma grand-mère dire "mange pas trop de pain!" et qu'à mon frère, tu vois à côté, il se gavait de pain. Voilà, des trucs comme ça. Les filles doivent faire tout le temps attention à leur poids, ne pas être trop maigres, mais ne surtout pas être trop grosses. C'est jamais le cas pour les garçons, personne ne critique leurs corps. »

Ce qui se joue ici, c'est une éducation différenciée à la corporéité, dans laquelle les filles sont très tôt confrontées à une injonction à la maîtrise, au contrôle, à la retenue : ne pas trop manger, ne pas prendre trop de place, ne pas déborder. Cette régulation du corps passe aussi, comme le souligne MAYA, par la fragmentation du corps féminin : seins, fesses, cuisses, hanches... chaque partie est évaluée, mesurée, jugée.

« Quand on est une fille, faut être belle, faut être mince, faut avoir des gros seins, des fesses, mais pas trop de hanches ou de cuisses. Y a plus de contraintes chez une fille que chez un garçon, parce qu'il y a un plus important regard des autres. Au moindre truc en fait, on peut être critiquée, moquée, ce genre de chose-là. Donc faut faire attention à son corps. »

Aussi, selon EMILIE et MAYA, les garçons n'auraient pas à se conformer à de telles normes esthétiques, « *personne ne critique leurs corps* » (entretien avec EMILIE).

Si les garçons ne sont pas soumis à une telle surveillance de leurs corps, c'est « *qu'il y a un plus important regard des autres* » pour les filles (MAYA). Il s'ensuit qu'une des différences entre filles et garçons selon les deux participantes mentionnées ici, tient au fait que lorsqu'on est une fille, on a un corps sans cesse exposé à la critique ou à la moquerie, mais aussi à des privations : ne mange pas trop.

Et cette différence est bien vue comme ayant des incidences sur les rapports aux corps, quand on est une fille, « *faut faire attention à son corps* ».

Lorsque les participantes parlent des normes corporelles auxquelles elles sont confrontées, il ne s'agit pas uniquement d'une pression sur le poids ou les formes : ce sont aussi des conventions sociales quotidiennes qui encadrent ce que doit être un corps de fille. Les vêtements, les coiffures, les postures : autant d'éléments qui participent à cette mise en conformité vis-à-vis d'une norme de féminité.

HAYLEY, par exemple, revient sur les injonctions vestimentaires transmises au sein même de sa famille. Elle raconte : « *Ma mère me poussait à explorer cette partie de... des habits, de... comment je m'habille. Elle m'avait un peu poussée à mettre des trucs un peu plus... Je sais pas comment*

l'expliquer, mais c'était vraiment... Parce que avant, moi, je mettais que des trucs gros qui cachaient tout et qui étaient grands. Elle voulait que je porte des trucs plus... moins garçon. »

C'est encore plus explicitement le cas pour NOA, qui vit une expérience de transition. Elle montre combien les codes de féminité sont rigides, en particulier dans la sphère familiale, où ses cheveux courts deviennent une marque d'insubordination à l'image attendue de la féminité. NOA raconte :

« Je vais pas dire que mes parents sont vraiment ouverts sur ça, mais je sais qu'un exemple de quelque chose qu'ils n'aiment pas, ça serait mes cheveux courts. J'ai des cheveux vraiment courts, ils n'apprécient pas ça. Je suis en transition et pour l'instant je suis encore une fille pour eux et les cheveux courts ça passe pas. Ça ne colle pas à ce à quoi doit ressembler une fille quoi. »

Ce que mettent en lumière ces témoignages, c'est le travail de sexuation du corps via les apparences. Être une fille ne va pas de soi : cela s'apprend, cela se construit, et les vêtements sont l'un des vecteurs principaux de ce façonnage. Il faut apparaître comme une fille. La neutralité ou l'ambiguïté sont proscrites. Ce que dit NOA éclaire avec acuité cette norme implicite : une fille doit *se signaler* comme telle dans l'espace social. Il faut pouvoir être perçue, reconnue, validée comme une fille, et cela passe par l'apparence physique et le corps.

S'il faut signaler son appartenance au groupe social « fille », l'exigence est ambivalente. Il faut éviter les vêtements trop masculins, mais aussi ceux jugés trop courts ou trop suggestifs. Comme le rappelle JOELLE, il ne faut pas tomber dans l'excès inverse : « Pas des trucs trop, trop garçons », mais aussi pas de « choses trop courtes ». La norme devient un terrain miné entre deux écueils : trop effacée ou trop visible, trop neutre ou trop sexualisée.

Car disent-elles elles sont aussi exposées en permanence à des jugements de valeur liés à des normes de respectabilité sociale. MAYA raconte :

« Je m'habille un peu quand même comme je veux. Mais, il y a certaines choses que par exemple ma maman n'accepte pas, quand c'est trop décolleté ou quand c'est trop court. [...] Après certains profs souvent nous disent qu'ils trouvent ça trop... ils trouvent que ça peut déranger les garçons et que c'est pour notre bien. Je comprends pas vraiment pourquoi. »

La protection évoquée ici est ambiguë : ce serait « pour leur bien », mais en réalité, on comprend que le regard des garçons est celui auquel il faut s'adapter. Il y aurait donc une tenue à éviter pour la tranquillité des garçons, et cette tranquillité serait présentée comme étant dans l'intérêt des filles.

L'idéal de féminité respectable est ici indexé à une menace implicite, une violence latente : il faudrait se couvrir pour éviter un danger dont la nature n'est jamais clairement formulée. C'est aussi ce que dit JOELLE à propos de son père :

« Mes tenues, oui, mon père ne veut pas que je mette des choses courtes. Enfin, même pour aller au lycée en pleine journée, je n'ai pas le droit d'avoir croc top ou quoi que ce soit [...] Je mets une jupe... alors euh... mmmh certes je mets une chemise comme il dit, parce que j'ai pas envie de rentrer dans des grandes discussions, qu'on a déjà eu en plus, "c'est pour ta sécurité", oui mais j'en ai rien à faire, je sais me battre, "oui, mais non", bon, bref. ».

Les corps des filles sont ainsi à protéger, mais sans qu'on sache clairement de quoi ou de qui se protéger. Le danger est suggéré, jamais nommé. Il justifie pourtant des restrictions très concrètes.

Certaines institutions scolaires renforcent ce contrôle. EMILIE témoigne d'un dispositif humiliant dans son ancien établissement : *« Dans mon ancien lycée, collège lycée, quand tu portais une tenue inadaptée, on te mettait une sorte de tablier. Voilà, c'est très humiliant ce truc, etc. C'est vraiment, quand j'y repense, c'est vrai que vraiment, ça devrait pas être autorisé. Et c'était fille comme garçon, après évidemment les filles, elles étaient plus on va dire Target, ciblées que les hommes. »*

Les participantes disent donc que les filles sont soumises à des contraintes, à des injonctions qui portent sur leur manière de se présenter au regard d'autrui.

Mais cette surveillance ne s'arrête pas aux vêtements. Elle s'étend à toute l'apparence et au comportement. Le capital de séduction devient alors une ressource. Il permet d'exister socialement. Mais c'est une ressource conditionnelle et excluante, comme le souligne LUCIE : *« Une fille c'est un beau corps, des beaux vêtements, du maquillage et après on voit s'il y a des trucs en plus, comme une personnalité. C'est fatigant que le physique prenne autant de place. »*

Cette phrase condense une critique puissante : les filles sont socialement réduites à leur apparence physique, et tout le reste vient après. Ce que décrivent ici les participantes, c'est une aliénation des

corps féminins, à la manière de ce que Monique Wittig ou Colette Guillaumin ont pu analyser : le corps des filles n'est pas leur propriété, il est public, exposé, jugé, régulé.

Cette mise en conformité ne concerne pas uniquement l'apparence, mais aussi les manières d'être, d'occuper l'espace, de parler. Il faut être soignée, polie, discrète. HAYLEY le dit explicitement :

« Une femme, c'est aussi se présenter, être toujours... par exemple esthétique, je dois toujours être comme ça, d'avoir ce truc, d'avoir ces habits, d'avoir ce style... Une femme, c'est juste se présenter et on est vu par les autres. »

Enfin, elles doivent être discrètes (pas trop visibles) ce qui implique un rapport à l'espace physique et sonore : une retenue dans l'occupation physique de l'espace (un corps replié disait Guillaumin - date) et une retenue dans l'usage de la voix par exemple mais aussi dans la manipulation des objets - ne pas être bruyante. Selon les participantes, les filles ont généralement honte de leurs corps et ont du mal à en parler. Il faut dire que, de toute manière, elles ne doivent pas trop parler disent-elles mais ce que semble dire LUCIE c'est qu'elles ne doivent surtout pas trop parler de leurs corps et en particulier de leur vie sexuelle. Et pourtant ces corps qui semblent faire l'objet d'un contrôle constant fait aussi l'objet d'un discours permanent et assourdissant dans la mesure où il est constamment commenté.

Les corps des filles sont des objets de discours sauf pour elles-mêmes semble-t-il :

LUCIE : *« Les filles ont plus honte de leurs corps, sont moins à l'aise d'en parler, elles se cachent plus. En général, elles doivent moins parler que les garçons de leur vie sexuelle. Mais c'est aussi vrai pour le général, les filles doivent être discrètes, ne pas trop parler, juste un peu. »*

Concernant la parole et les usages que les filles peuvent en faire selon les participantes, on retrouve l'ambivalence évoquée plus haut : les filles doivent parler, mais pas trop. Être visibles, mais pas trop. Féminines, mais pas excessivement. NOA le formule bien :

« Et pour une fille, je dirais que c'est si elle est jolie, si elle est bien habillée, si elle est gentille. Mais il faut aussi qu'elle ose quand même parler, faut pas qu'elle soit trop timide, mais pas trop non plus. »

Et JOELLE résume cette injonction paradoxale par ce qu'elle appelle un « double jeu » :

« Les filles, je trouve, c'est aussi le double jeu de tu dois être très jolie et très féminine, mais avec des capacités aussi [intellectuelles], et que ce soit naturel, donc c'est vraiment je trouve un double jeu. »

Ce que toutes ces paroles révèlent, c'est l'existence d'une conscience commune concernant les dynamiques de genre: les filles savent qu'il existe des normes sociales qui s'imposent à elles, collectivement. Elles disent « on nous oblige », « on nous interdit ». Ces contraintes ne sont pas perçues comme naturelles ou individuelles, mais bien comme des faits sociaux.

7.1.2. Les « nous », les « je » et les « ils » dans les discours des filles

L'un des aspects les plus frappants dans la manière dont les participantes parlent du corps est la coexistence de deux types de discours : un discours impersonnel et généralisant, marqué par l'usage du « on » ou « « une fille », et un discours plus intime et subjectif, ancré dans l'expérience personnelle et formulé à la première personne (« je »). Cette alternance entre le personnel et l'impersonnel, entre le singulier et le collectif, n'est pas anodine : elle dit quelque chose de leur conscience de sexe, de leur perception d'appartenir à une catégorie sociale à laquelle sont assignées des normes, des attentes, des injonctions.

L'usage de terme générique comme « une fille » ou « on » dans les entretiens sert à désigner des pratiques et des normes sociales contraignantes qui sont perçues comme s'appliquant à l'ensemble des filles. Il ne s'agit pas alors pour les participantes d'évoquer une expérience personnelle, mais plutôt de décrire un ensemble de règles tacites qui dictent les conduites des filles en général. Je reprends ici quelques extraits déjà cités mais significatifs de ce recours au « on » et au « une » qui veut signaler que toutes les filles sont concernées.

MAYA, par exemple, ne dit pas « je dois être belle », mais :

« Quand on est une fille, faut être belle, faut être mince, faut avoir des gros seins, des fesses, mais pas trop de hanches ou de cuisses. Y a plus de contraintes chez une fille que chez un garçon, parce

*qu'il y a un plus important regard des autres. Au moindre truc en fait, **on** peut être critiquée, moquée, ce genre de chose-là. Donc faut faire attention à son corps. »*

De la même façon, HAYLEY, dans un registre plus personnel, bascule aussi vers le générique en affirmant :

*« **Une femme**, c'est aussi se présenter, être toujours... par exemple esthétique, je dois toujours être comme ça, d'avoir ce truc, d'avoir ces habits, d'avoir ce style... **Une femme**, c'est juste se présenter et **on** est vue par les autres. »*

L'usage des « on », « une fille » et « une femme », consiste ainsi à souligner le caractère banal et général et impersonnel du discours social dominant qui circule au sujet des filles. Chez HAYLEY ce passage du « je » au « une femme » manifeste clairement l'intériorisation des attentes sociales, mais il traduit aussi une tension entre conformité et réflexivité. Dire « une femme », c'est à la fois endosser une position attendue et s'en distancier pour mieux la critiquer. Cette tension entre le personnel et le collectif se retrouve aussi dans les expressions du « nous ». Quand une participante me dit : « *Tout est fait pour qu'on se sente toujours pas assez bien* », elle ne parle plus seulement de son ressenti, mais elle engage toutes les filles avec elle. Ce « on » devient un « nous », c'est une condition partagée.

Par ailleurs, elles mettent très directement en rapport les obligations faites aux filles avec la liberté d'action des garçons, comme nous allons le voir maintenant. Il ne s'agit pas simplement pour elles de pointer des différences de traitement mais une asymétrie profonde entre ce que la société attend des filles et ce qu'elle autorise aux garçons. Et cette dissymétrie, elles ne l'expliquent jamais par des différences « naturelles », mais bien par des conventions sociales. Autrement dit, elles identifient l'origine sociale des inégalités de genre et ne l'associent pas un phénomène « naturel ».

7.2. Un corps au masculin ?

Mon guide d'entretien prévoyait que les mêmes questions soient posées à l'ensemble des participant·e·s, quel que soit leur genre. J'ai ainsi posé les mêmes questions fleuves aux garçons, aux filles, aux personnes transgenres et aux participant·e·s gender fluid.

Lorsque je pose aux garçons la question : « As-tu des consignes chez toi par rapport à tes sorties ? (Horaires, être accompagné·e ou non, tenues, etc.) », les réponses se révèlent presque toujours plus brèves, plus lisses, et surtout marquées par une forme d'absence de problématisation. Ce qui frappe ici, ce n'est pas seulement la brièveté des réponses, mais bien ce qu'elle signale : un certain vide normatif, ou du moins, une absence de contrainte perçue comme telle. Voici ce qu'ils me répondent :

LUCAS : « *Non, non, pas du tout, rien de tout ça.* »

RYAN : « *Non j'ai jamais eu de remarque ou autre, je suis tranquille avec ça, je porte ce que je veux. Mais c'est aussi parce que peut y avoir plus de problèmes avec les vêtements des filles, alors que les garçons c'est basique. Mais non j'ai pas de consignes, du tout.* »

BOB : « *Non, je n'ai pas de règles ou trucs du genre, je vois qui je veux et je m'habille comme j'ai envie.* »

Ainsi, les garçons interrogés n'identifient pas – ou très peu – de contraintes liées à leur apparence ou à leurs comportements dans l'espace public. Ils n'ont pas à rendre compte de leurs vêtements, de leurs déplacements, ni même de leur attitude. Ce relâchement des normes tel qu'il se manifeste dans les discours des garçons contraste fortement avec les discours des filles, où l'on perçoit une intérieurisation de multiples injonctions (se tenir, se couvrir, se faire discrète mais jolie, etc.).

Lorsque je leur demande plus largement quelles sont les différences entre ce qui rend les filles populaires ou les garçons populaires à l'école, ils me disent :

LUCAS: « *Il y a un truc, voilà. D'habitude, elles sont belles, les filles. Les garçons, c'est un peu moins strict [en matière de popularité]. Alors bon, voilà, on laisse presque tout le monde. Tant qu'il est drôle et a des amis.* »

BOB : « *I : Qu'est-ce qui fait qu'il est populaire ? BOB : Il est drôle, il s'entend bien avec tout le monde. Il fait du sport. Il a une copine. I : et une fille ? BOB : Elle est plutôt belle, c'est plus le physique.* »

RYAN : « *Pour un garçon, c'est plus comment il, drôle, sociable, un certain comportement et pour une fille, je dirais que c'est si elle est jolie, si elle est bien habillée, si elle est gentille.* »

Ces réponses montrent avec une grande clarté que l'apparence physique est centrale dans la reconnaissance sociale des filles, là où les garçons peuvent se reposer sur d'autres attributs valorisés : l'humour, la sociabilité, la performance sportive, ou encore le fait d'avoir une copine. Les verbes utilisés pour les garçons (« il est drôle », « il fait du sport », « il a une copine ») renvoient à l'action, à une forme d'agentivité. Les filles, elles, « sont belles » ou « bien habillées » – elles sont regardées, évaluées, jugées sur leur apparence, dans une position d'objet plutôt que de sujet.

À ce stade de l'enquête, une asymétrie de fond se dessine : alors que les filles expriment dans les entretiens un rapport très contraint à leur corps – fait de surveillance, d'injonctions esthétiques et comportementales –, les garçons me parlent de leur corps avec une indifférence notable, presque avec désinvolture. Les corps des garçons ne semblent pas constituer des enjeux de préoccupations quotidiennes, avec une exception pour une partie précise du corps (qui n'est pas exposée) et qui concerne restrictivement sa taille : le pénis.

RYAN explique : « *Nous les mecs, la taille du pénis, je pense. Et après, c'est tout. Par rapport au corps, je pense que c'est tout, y a pas vraiment des questions par rapport au corps, on s'en fout un peu.* ».

LUCAS ajoute : « *Je ne pense pas qu'il y ait des tabous liés au corps pour les garçons... Peut-être juste la taille du pénis, mais que ça.* ».

Et finalement BOB raconte : « *Je me demande juste c'est quoi la taille normale ? Juste pour être sûr que je suis ok, que je vais pas être ridicule.* ».

On voit ici que les seules préoccupations corporelles exprimées par les garçons sont directement liées à la virilité et à la sexualité, et plus précisément à la peur de ne pas être à la hauteur. Mais en dehors de cette angoisse ponctuelle, ils affirment « s'en foutre un peu » du reste. Leur corps ne fait pas l'objet d'une attention quotidienne, ni d'un jugement esthétique global, comme c'est le cas pour les filles.

En croisant ces entretiens, je constate que les filles de mon échantillon ne parlent jamais du corps des garçons pour lui-même. Elles ne le décrivent pas, ne le jugent pas, ni ne s'y réfèrent, sauf pour souligner la différence de traitement et de contraintes. Les corps masculins ne sont pas un objet de discours, mais plutôt le point d'origine d'un regard qui, lui, s'exerce constamment sur elles. Inversement, les garçons parlent bien du corps des filles – et notamment de ce qui fait qu'une fille « plaît », comme l'explique LUCAS :

« *Bah elle est belle quoi. Elle s'habille bien, elle est maquillée, elle est pas grosse, elle est sûre d'elle, des trucs comme ça. Faut qu'elle soit attirante et qu'elle prenne soin d'elle, qu'elle soit belle quoi.* ».

Ce discours est soutenu aussi par RYAN qui dit : « *Faut que ce soit une belle fille, qu'elle soit attirante, on va regarder comment elle est habillée, mais aussi son corps, genre si elle a des seins ou des fesses.* ».

Dans ce type de discours, on perçoit une hiérarchisation implicite : les filles doivent correspondre à un idéal esthétique précis pour exister socialement, tandis que les garçons, eux, occupent la position de ceux qui regardent, sélectionnent, valident ou rejettent. Ce déséquilibre structure les rapports entre les sexes.

L'analyse croisée des entretiens révèle ainsi une asymétrie de préoccupation, les filles semblent, bien malgré elles, rivées à leurs corps. Elles expriment un sentiment de surveillance constante qui cible leurs corps et qui prend forme au travers de diverses injonctions : présentation de soi, conduites et comportements mais aussi contrôle du poids. Toutes disent que les garçons ne sont

pas soumis aux mêmes types de contraintes et qu'ils peuvent disposer plus librement de leurs corps. Le discours des participants montre au contraire que leur corps n'est pas pour eux un enjeu de préoccupation. Alors que les participantes se disent constamment ramenée à leur apparence, et ce en deux sens : elles sont jugées en fonction de cette apparence corporelle et elles sont constamment enjointes de s'en préoccuper. Tout se passe comme si elles ne pouvaient oublier ces corps sans cesse exposés à un regard qui les morcelle. Ce qui les pousse à une auto-surveillance constante et à construire un rapport parfois conflictuel avec leurs propres corps. En tout cas ce rapport est médié par le regard des autres comme elles le disent fort bien.

Cette obligation qui s'impose à elles en termes de préoccupations doit se manifester (se voir) dans leurs comportements : il s'agit de se présenter: bien habillée et « soignée », mais aussi calme, discrète et mesurée. Ces injonctions sont diffuses, on les retrouve dans les échanges familiaux, entre pairs et avec les enseignants.e.s.

Cette construction sociale « du corps féminin » comme objet d'un regard social constant conditionne la manière dont les filles se perçoivent et interagissent avec leur environnement. L'intériorisation du regard masculin accentue ce phénomène, les poussant à anticiper les critiques et à ajuster en permanence leur apparence et leur attitude pour éviter la réprobation sociale. Comme le dit finalement EMILIE : « J'essaie de pas me comparer, mais c'est quasiment impossible. Tout est fait pour qu'on se sente toujours pas assez bien. ».

7.2.1. Un « nous » masculin ?

Il existe un autre « nous » qui mérite attention dans nos entretiens : celui qui sous-tend les discours de certains garçons lorsqu'ils évoquent les critères que doivent remplir les filles pour plaire. Il ne s'agit pas ici d'un « nous » d'expérience commune ou de solidarité, mais plutôt d'un nous implicite qui désigne une position de sujet de discours sur les filles qui prescrit ce qui est désirable, ce qui est attendu, et ce qui est acceptable.

Quand LUCAS déclare au sujet des filles : « *Bah elle est belle quoi. Elle s'habille bien, elle est maquillée, elle est pas grosse, elle est sûre d'elle, des trucs comme ça. Faut qu'elle soit attirante et qu'elle prenne soin d'elle, qu'elle soit belle quoi.* »

Ou quand RYAN dit : « *Faut que ce soit une belle fille, qu'elle soit attirante, on va regarder comment elle est habillée, mais aussi son corps, genre si elle a des seins ou des fesses.* »

Le « on » ou le « faut que » impersonnel fonctionne ici comme une généralisation implicite. Mais cette forme grammaticale neutre masque en réalité une position située : celle d'un groupe qui exerce un pouvoir de sélection. Le « on » n'est pas un pronom flottant : il désigne un groupe masculin, hétérosexuel, qui regarde, évalue et décide. C'est une forme de discours collectif d'assignation, où le « nous » devient l'instance qui dicte les règles du jeu social de la séduction.

Ce contraste est fondamental : les filles utilisent le « nous » pour décrire une condition subie, celle d'être jugées, contraintes, observées – tandis que les garçons utilisent le « nous » ou le « on » pour énoncer les règles de ce jeu, dans lequel ils se situent non comme objets mais comme arbitres.

Ce « nous » masculin est donc producteur de normes là où le « nous » féminin est récepteur de contraintes. L'un s'exprime depuis une position de pouvoir, souvent inconsciente, qui homogénéise les goûts et les attentes comme s'ils étaient neutres ou évidents. L'autre témoigne d'une expérience corporelle internalisée, marquée par le regard extérieur, l'injonction à plaire et la crainte d'être disqualifiée.

En ce sens, le « nous » des garçons agit comme un régulateur social implicite, véhiculant une norme dominante sans avoir à l'expliciter. Il permet de naturaliser des critères de beauté (maquillage, minceur, tenue vestimentaire) en les faisant passer pour des attentes universelles. Ce n'est pas un « nous » d'affirmation collective, mais un nous qui sélectionne, qui tranche, parfois même qui exclut – sans jamais se remettre en question.

Il s'agit donc d'un sujet hégémonique, dont le rôle est moins de représenter une communauté que de faire exister une norme collective sous couvert d'évidence sociale. Ce glissement linguistique est au cœur de la production d'inégalités de genre : le fait que les filles soient contraintes de se construire sous le regard de ce « nous » masculin prescripteur, tout en prenant en charge – avec leur propre « nous » – la gestion émotionnelle et corporelle de cette exposition.

7.3. Conclusion

Dans ce chapitre, l'analyse des discours sur les corps met en lumière les différences de traitement des corps féminins et masculins, tel que révélé par les participant.es. Les filles expriment une surveillance constante de leurs corps, soumises à des injonctions esthétiques et comportementales qui les contraignent à se conformer à des normes sociales strictes. Elles sont jugées et régulées, non seulement par leur apparence, mais aussi par leurs manières de se présenter et d'occuper l'espace. À l'inverse, les garçons rapportent peu de préoccupations concernant leur propre corps, se concentrant essentiellement sur des aspects comme la taille du pénis, mais dans un cadre limité. Cette asymétrie dans la gestion des corps féminins et masculins illustre des rapports de pouvoir où les corps des filles sont constamment surveillés, validés et soumis à des normes extérieures, reflétant ainsi une dynamique de régulation sociale et de domination. Ce phénomène est particulièrement pertinent lorsque l'on fait le lien avec les travaux de Jean Bérard et Nicolas Sallée (2021), qui soulignent l'existence d'attentes corporelles spécifiques pour les filles, notamment dans le cadre de l'hypersexualisation. Selon Richard-Bessette (2006), cette hypersexualisation se manifeste par des « tenues vestimentaires » (comme le décolleté ou les pantalons taille basse), des « transformations corporelles » (telles que l'épilation ou la musculation des fesses), ainsi que des « postures exagérées » (comme bomber les seins, ouvrir la bouche ou se déhancher), qui véhiculent l'idée d'une « disponibilité sexuelle ». Ce phénomène semble beaucoup moins pertinent pour les garçons, qui ne sont pas soumis aux mêmes pressions corporelles, ce qui met en lumière les différences de régulation entre les sexes et la manière dont ces normes sont profondément inscrites dans la socialisation sexuée.

L'usage des "nous" chez les filles et les garçons témoigne d'une asymétrie de pouvoir : les filles perçoivent leur condition comme imposée, tandis que les garçons énoncent des critères de beauté comme des règles sociales normatives. Les discours masculins sur les corps féminins sont donc marqués par un pouvoir de sélection et de validation, renforçant des stéréotypes et des inégalités de genre. Cette dynamique souligne le rôle des normes sociales dans la construction des rapports de genre, où les corps des filles sont continuellement soumis à un contrôle extérieur. Encore une fois on peut faire le lien entre ces résultats et modèle hétérosexuel décrit par Wittig (1980), avec une imposition de rôles et attentes sexuées précises. Ainsi, l'hétérosexualité, en tant que modèle

dominant, agit comme une organisation sociale, devenant un dispositif puissant qui régule la sexualité des jeunes, qu'ils soient hétérosexuels ou non. Ce modèle ne se limite pas aux pratiques sexuelles, mais s'étend également à des aspects de la vie quotidienne, comme le souligne Jackson (2006), pour qui « l'hétérosexualité ne définit pas seulement une pratique sexuelle normative, mais aussi un mode de vie normal » (p. 67). Cette idée est clairement illustrée dans ces résultats, qui montrent à quel point l'espace, les corps et les comportements des participant.es sont marqués par des rapports sociaux de sexe.

CONCLUSION

J'ai entamé ce mémoire en partant d'une réflexion personnelle, nourrie par mon propre vécu en tant que femme. Les expériences que j'ai vécues, lorsque j'étais plus jeune et jusqu'à aujourd'hui, m'ont conduite à adopter une conception plutôt négative et contraignante de la sexualité. Avec cette recherche, je voulais comprendre comment les jeunes d'aujourd'hui perçoivent la sexualité et se construisent en tant que sujets sexuels, en espérant observer une évolution majeure par rapport à mes souvenirs d'adolescentes. Sachant que nous sommes passés par MeToo et que la question de la nécessité ou non d'une éducation à la sexualité est maintenant un enjeu de débat public dans la société française ce qui n'était pas le cas quand j'étais au lycée.

Pour tenter de cerner et comprendre ces rapports que les jeunes rencontrés entretiennent à sexualité, j'ai d'abord identifié les différents espaces sociaux (école, entre pairs, famille, médias) dans lesquels les participant.e.s discutent (ou entendent parler) de sexualité, ainsi que les contenus de ces discussions selon les espaces

J'ai montré que quel que soit l'espace de discussion de la sexualité — l'école, les médias, la famille et les interactions entre pairs — les jeunes rencontrés ont été exposé à un discours genré qui a contribué façonner leurs apprentissages de la sexualité.

Ce mémoire met en lumière les rôles différenciés attribués aux garçons et aux filles de l'échantillon, renforçant ainsi les stéréotypes de genre et les attentes normatives sociales. Les garçons de mon échantillon abordent entre eux la sexualité de manière technique et humoristique, souvent axée sur la performance et la conquête, en revanche, les filles traitent la sexualité sous un angle plus relationnel et émotionnel. Toujours dans mon échantillon, les garçons ont reçu une éducation axée sur les techniques sexuelles, tandis que les filles ont davantage été sensibilisées aux risques et à la prudence. Cette asymétrie se retrouve dans les rapports aux médias : les filles rencontrées s'en servent pour se renseigner sur leur santé et leurs corps, tandis que les garçons y recherchent des informations pratiques souvent liées à la pornographie. Concernant l'espace familial, on a vu que le rôle des mères est central dans l'éducation sexuelle des filles, axée sur la protection et la sécurité, tandis que les pères sont presque absents de ces discussions.

Dans mon chapitre 5, j'ai exposé les discours sur la différence entre filles et garçons en matière de sexualité tels qu'ils sont repérables dans mes entretiens. Les filles expriment des préoccupations liées à la sécurité, à la pression sociale et à la contrainte, souvent en associant la sexualité à des notions de sentiments, de confiance et de responsabilité. La sexualité féminine apparaît ainsi comme un domaine tabou, privé et parfois honteux pour celles que j'ai rencontrées. En revanche, les garçons associent la sexualité à la performance, à la quantité, au plaisir, à la virilité et à la validation sociale, valorisant la compétition et le détachement émotionnel. Ces discours, partagés par les participant.es indépendamment de leur orientation sexuelle, sont influencés par le modèle hétérosexuel dominant, renforçant des attentes de pouvoir et de distinction entre les sexes.

Le sixième chapitre analyse les discours sur la pornographie et le consentement dans mes entretiens. Ce dernier met en évidence une asymétrie marquée entre les sexes. Les garçons, en grande majorité, associent la pornographie à une norme sociale presque incontournable. Bien qu'ils reconnaissent son caractère fictif, ils la considèrent comme une référence par défaut faute d'alternatives, normalisant ainsi une vision de la sexualité masculine basée sur la conquête et la domination. En revanche, les filles adoptent un regard plus critique sur la pornographie, soulignant ses effets négatifs sur les normes corporelles et les attentes sexuelles. Elles dénoncent la violence et la domination masculine présentes dans l'industrie pornographique, exprimant un rejet plus affirmé.

Quant à la question du consentement, elle est perçue différemment selon le genre des participant.e.s à cette recherche. Les filles insistent sur l'idée d'un accord mutuel, mais leur discours tend à euphémiser les violences sexuelles, en minimisant parfois les rapports de pouvoir sous-jacents. Les garçons, quant à eux, voient souvent le consentement comme une validation à obtenir des filles, sans remettre en question les rapports de force ou la possibilité d'une pression exercée sur les filles. Les résultats montrent que les participantes sont socialisées à se protéger des violences sexuelles et à comprendre leur corps comme un territoire à défendre, tandis que les participants abordent souvent ces questions avec une distance émotionnelle ou une normalisation des comportements problématiques.

Finalement mon dernier chapitre rend compte des différences de traitement des corps féminins et masculins. Le corps est apparu comme un espace central de l'illustration des différences. Les filles

vivent sous une constante surveillance de leur corps, soumis à des injonctions esthétiques et comportementales spécifiques (contrôle, retenue, grâce, beauté, etc.), avec des vêtements et comportements régulés. Elles sont jugées et hypersexualisées, devant toujours être "dans le juste", ni trop ni trop peu. En revanche, les garçons ne sont pas soumis aux mêmes attentes ; leur corps n'est ni critiqué ni observé, à l'exception de la taille du pénis, perçue comme un symbole de masculinité et de performance. Les garçons, parlent fréquemment des corps des filles alors que ces dernières ne l'évoquent pas du tout.

Les résultats de cette recherche exploratoire tendent à confirmer que, malgré les évolutions sociétales, la sexualité reste structurée par des rapports de pouvoir inégaux, profondément enracinés dans des pratiques culturelles et institutionnelles.

D'un point de vue empirique, cette recherche montre que les jeunes rencontrés ne mobilisent pas spontanément les contenus institutionnels de l'éducation à la sexualité pour penser la sexualité, le consentement ou leur rapport au corps. Leurs discours s'appuient davantage sur des échanges entre pairs, des expériences informelles et des normes hétérosexuelles déjà fortement incorporées. L'étude révèle également que les représentations de la sexualité des adolescent·es sont différencierées : dans mon échantillon, les garçons expriment plus souvent des préoccupations liées à la performance sexuelle ou au jugement des pairs, tandis que les filles évoquent des enjeux de respectabilité, de contrôle de soi et de réputation. Ces éléments empiriques offrent un éclairage concret sur les processus sociaux par lesquels les jeunes de cet étude apprennent, ou désapprennent, la sexualité en dehors des dispositifs institutionnels.

Sur le plan théorique, les dynamiques décrites par Pascoe (2007), Renold (2013) ou Allen (2018) sont bien repérables dans les propos des participant.e., en particulier en ce qui concerne la permanence des scripts hétérosexuels, le poids du "masculinity policing" ou les contradictions normatives auxquelles les filles sont confrontées. Cependant, à la suite d'autres recherches, le mémoire montre aussi que les jeunes ne se contentent pas de reproduire passivement les normes en vigueur : ils et elles les réinterprètent, négocient, contournent ou résistent à certaines injonctions, notamment autour du consentement, des émotions ou du rapport au plaisir.

Les limites de la recherche et prolongements possibles

Cette étude présente certaines limites qu'il convient de souligner et qui pourraient ouvrir de nouvelles pistes de réflexion pour des recherches futures. Sur le plan méthodologique, l'analyse des discours réalisée dans ce mémoire se concentre principalement sur les différences entre les discours des garçons et des filles car ce sont ces différences qui se sont de facto imposées à l'analyse tant elles sont frappantes. Cependant la taille de l'échantillon ne m'a pas permis de saisir des variations selon l'âge, l'appartenance sociale, ou encore l'orientation sexuelle. Or, des rapports différenciés pourraient exister selon les sous-groupes, et cela pourrait enrichir les résultats obtenus. L'échantillon de participant.es, bien qu'hétérogène, reste relativement restreint en termes de diversité socio-culturelle et géographique, les participant.es étaient principalement issus de milieux éducatifs similaires, ce qui a nécessairement orienté le contenu des discours recueillis. Un échantillon plus large et diversifié de même qu'une analyse plus fine des parcours de socialisation, prenant en compte les appartenances de classe, d'ethnicité ou des trajectoires de transfuge de genre, pourrait offrir un éclairage complémentaire sur la manière dont la sexualité est appréhendée et vécue par les jeunes.

En particulier, une étude plus approfondie des influences croisées des différentes instances de socialisation – telles que l'école, les médias et la famille – sur la construction de la sexualité chez les jeunes, permettrait d'enrichir l'analyse en y intégrant des dimensions spécifiques telles que l'intersectionnalité (Hill Collins, 2016b). Examiner la façon dont les jeunes, en fonction de leur appartenance à différents groupes sociaux, perçoivent et vivent les normes qui gouvernent la sexualité pourrait constituer un prolongement de cette étude.

Du point de vue théorique, l'étude se concentre sur l'analyse des rapports sociaux de sexe et leur influence sur les discours sexuels des jeunes. Cependant, elle ne prend pas pleinement en compte la manière dont ces rapports de sexe interagissent avec d'autres formes d'oppression et de pouvoir, telles que celles liées à la classe sociale ou à l'ethnicité. L'étude aurait gagné à s'interroger davantage sur les effets de la race et de la classe sociale sur les représentations sexuées et leur impact sur la sexualité des jeunes. Comme l'indique Hill Collins (2016b), la sexualité est un "site d'intersectionnalité", où les rapports de sexe se croisent et s'entrelacent avec d'autres rapports

sociaux de pouvoir. La manière dont les jeunes vivent et perçoivent leur sexualité, en fonction des positions qu’iels occupent dans les rapports de pouvoir mérite donc d’être davantage explorée.

Cette recherche repose sur une échantillon qui ne comprend que deux jeunes non-binaires ou transgenres. Les jeunes non-binaires et transgenres représentent un groupe qui subit des stéréotypes et des pressions sociales spécifiques, souvent invisibilisées dans les discours sur la sexualité des jeunes. Ces questions méritent une étude approfondie car nous l’avons vu dans mes entretiens, les discours de HAYLEY et NOA convergent pleinement avec ceux des filles de mon échantillon.

Une autre piste de prolongement serait d’examiner l’impact des expériences vécues des jeunes eux-mêmes sur leurs représentations de la sexualité. En intégrant des entretiens plus approfondis sur les expériences sexuelles réelles des jeunes, il serait possible de mesurer dans quelle mesure les discours éducatifs influencent réellement leurs comportements, leurs attentes et leurs rapports sexuels. Une telle approche permettrait de mieux comprendre la manière dont les jeunes interprètent et réagissent aux messages sociaux et concernant la sexualité, et comment ces interprétations façonnent leurs pratiques sexuelles au quotidien.

Une étude longitudinale pourrait également permettre d’observer l’évolution des perceptions de la sexualité chez les jeunes sur plusieurs années, afin de mieux comprendre comment ces représentations changent avec l’âge, l’expérience et les changements sociaux (par exemple, les évolutions des normes de genre et des débats publics autour de la sexualité). Cette approche permettrait de mieux saisir comment les normes sociales influencent durablement la sexualité et comment les jeunes réagissent, adaptent ou remettent en question ces normes au fil du temps.

Enfin, bien que les résultats de cette enquête exploratoire ne puissent en aucun cas être considérés comme probants ni permettre d’énoncer des conclusions généralisables, ils ouvrent néanmoins des pistes de réflexion importantes pour la recherche et pour les pratiques éducatives. Les constats issus de cette étude soulignent la nécessité de mieux comprendre comment les jeunes construisent leurs représentations de la sexualité, comment ils naviguent entre différents espaces de socialisation (pairs, école, médias, réseaux sociaux), ainsi que la manière dont les asymétries de genre traversent ces expériences.

Ces observations, nécessairement limitées par la taille restreinte de l'échantillon, invitent surtout à envisager une recherche ultérieure s'inscrivant dans la continuité de celle-ci. Un prolongement pertinent consisterait à augmenter la diversité et le nombre de participant·es, de manière à atteindre un véritable seuil de saturation analytique. Une telle démarche permettrait d'examiner plus solidement les dynamiques identifiées ici, notamment la façon dont les jeunes négocient les injonctions hétérosexuelles, les normes de genre et les possibilités de subjectivation.

Plus largement, cette étude confirme l'intérêt d'aborder la sexualité non seulement comme un ensemble de pratiques, mais comme un espace où s'articulent discours institutionnels, interactions de pairs et rapports sociaux de sexe. Une enquête approfondie pourrait, dans d'autres contextes sociaux ou institutionnels, analyser plus systématiquement les conditions dans lesquelles ces discours sont reçus, réinterprétés ou contestés.

ANNEXE A
GUIDE D'ENTRETIEN

Thèmes	Questions
Sociodémographique	Prénom ?
	→ Pseudonyme ?
	Âge ?
	Lieu de naissance ?
	Est-ce que tu t'identifies comme fille, garçon, non-binaire ou autre ?
	Est-ce que tu te définies comme hétéro, lesbiennes, gays, homosexuel, queer, autre ?
	Est-ce que tu peux me dire deux mots sur tes parents ?
	→ Que font il et elle dans la vie ? est-ce qu'ils vivent ensemble séparés ?
	As-tu des frères et sœurs ?
	→ Quel âge ont-ils ?
	Est-ce que tu peux me dire quelles sont tes activités extra-scolaires ? Tes loisirs ?
	As-tu une série, un film, un livre préféré ? lequel et pourquoi ?

	Dans tes rêves les plus fous qu'est-ce que tu voudrais faire plus tard dans ta vie ?
Questions d'ouverture	Quand je te dis éducation à la sexualité, ça te fait penser à quoi ?
<i>Dans cette section on va parler de l'éducation à la sexualité dans ton lycée, comment ça se passe et ce que tu en penses.</i>	
1. L'éducation sexuelle	De quelle manière l'éducation à la sexualité est-elle abordée dans ton école ?
	Relance :
	Qui en est responsable?
	Quels sont les thèmes abordés? Lesquels sont plus importants pour toi?
	Est-ce que tu peux me raconter un cours?
	Est-ce que ce sont des cours intéressants ?
	Est-ce que tu es à l'aise dans ces cours pour poser des questions ? Et les autres dans la classe ? Peux-tu me donner des exemples de questions ?
	Est-ce que tu peux me parler des lectures ou des autres supports utilisés dans les cours ? Qu'est-ce que tu en penses?
	En dehors des cours, quelles sont les personnes avec qui tu te sens à l'aise de discuter de sexualité à l'école ?

	Quelles seraient les suggestions que tu pourrais proposer pour améliorer l'éducation à la sexualité dans ton école ?	

Dans cette section, nous allons parler du sujet de la sexualité de façon un peu plus générale, c'est-à-dire de ce que l'on peut entendre dire sur ce sujet en dehors de l'école

	<p>Est-ce que tu te souviens la toute première fois où on t'a parlé de sexualité ?</p> <p>→ Est-ce que tu peux me raconter ?</p> <p>Relance :</p> <p>Âge, avec qui, dans quel contexte ?</p> <p>Te souviens-tu de ce que tu en pensais à ce moment-là ?</p> <p>Comment t'es-tu senti à ce moment-là ?</p> <p>Est-ce que ta vision a évolué depuis ?</p> <p>Qu'est-ce que tu en penses aujourd'hui ?</p> <p>Qu'est-ce qui a changé selon toi ?</p>	
<p><i>A. La famille</i></p>	<p>Dans ta famille, est-ce qu'on parle de sexualité ? Comment le sujet est-il abordé ?</p> <p>Relance :</p> <p>Avec qui en parles-tu ?</p> <p>De quoi parlez-vous ?</p>	

	<p>Est-ce que tu as ressenti de la pression ou des attentes de la part des membres de ta famille (frère, sœur, père mère) en ce qui concerne ta sexualité ?</p> <p>Est-ce qu'on t'a déjà donné des conseils ? Lesquels ?</p> <p>Est-ce que c'est un sujet délicat ? Pourquoi ?</p> <p>Est-ce qu'il y a des blagues autour du sujet? Exemples ?</p> <p>As-tu l'impression que tu es surveillée ou au contraire que tu peux faire ce que tu veux ? Pourquoi et de quelle manière ?</p> <p>As-tu des consignes chez toi par rapport à tes sorties (horaires, accompagné.e ou seul.e, tenues etc...)</p> <p>→ Si oui, en connais-tu les raisons ?</p>	
<p><i>B. Les pairs</i></p>	<p>Quand tu es avec tes ami.es, comment cela se passe-t-il quand vous parlez de sexualité ?</p>	

Relance :

Avec qui ? (Profil des ami.es. Autant filles que garçons?)

De quoi parlez-vous ?

Te sens-tu plutôt à l'aise ou gêné.e ? Pourquoi ?

Des ami.es t'ont-ils déjà évoqué le fait d'avoir mal vécus certaines expériences ou au contraire d'être heureux.se de leur vie sexuelle/amoureuse ?

→ Peux-tu m'en parler ?

Ici il est question des relations et interactions entre les élèves au sein de l'école. C'est-à-dire, l'ambiance, comment s'organise les différents groupes d'élèves etc.

3. Rapports entre les élèves à l'école

Comment tu décrirais l'ambiance dans ta classe ou l'école plus largement ?

Relance :

Les relations/interactions filles-garçons ?

Moqueries, bienveillance, acceptation, indifférence envers les expériences des un.e.s et des autres ?

Qui se fait moquer ? Pourquoi selon toi?

Inversement ? Dirais-tu qu'il y a gens qui sont plus admirés ou populaires que d'autres ? Pour quelles raisons ?

	<p>Parmi tes amis, est-ce qu'il y en a qui ont été témoin ou victime de harcèlement sexuel à l'école ?</p> <p>Peux-tu me donner des exemples de situations où l'école a bien géré des problèmes liés à la sexualité, l'orientation sexuelle, le genre ou au contraire, où il a été plus difficile de gérer ces questions-là ?</p>
--	---

Cette section est un peu plus personnelle. On va parler de tes expériences et de celles de tes amis proches

<p>4. Pratiques et expériences interpersonnelles et sociales.</p>	<p>As-tu déjà eu un flirt, un.e petit.e ami.e, amoureux-se?</p> <p>Peux-tu m'en parler un peu ?</p> <p>As-tu déjà eu un ou une partenaire sexuel ?</p> <p>Peux-tu me parler un peu de cette (ces) expériences ?</p> <p>Si la réponse est non :</p> <p>Est-ce que parmi tes ami.e.s il y en a qui ont déjà eu des partenaires ?</p> <p>Est-ce que vous en discutez ? qu'est-ce qu'ils ou elles en disent?</p> <p>Qu'est-ce qu'une relation sexuelle « réussite » d'après toi ? Et inversement qu'est-ce qu'une relation ratée ou qu'est-ce qui n'est pas souhaitable?</p> <p>Dirais-tu qu'il existe une pression liée au fait de devoir être actif sexuellement ? Qu'en penses-tu ?</p>
--	--

Inversement dirais-tu qu'il existe une sorte de contrôle ou d'interdiction de la sexualité des jeunes?

Qu'en penses-tu?

Comment décrirais-tu les différentes étapes ou phases d'une relation amoureuse ? Quelles sont les attentes associées à chaque étape ?

Quels sont, selon toi, les facteurs qui influencent la décision de « passer à l'acte » ?

Relance :

Existe-t-il des différences entre relation sexuelle et amoureuse ? lesquelles ?

Quels sont, selon toi, les éléments importants pour une relation réussie ou épanouissante ?

Quels sont, selon toi, les principaux défis ou les difficultés auxquels on peut être confrontés en matière de relations amoureuses ou sexuelles aujourd'hui ?

As-tu déjà été confronté à des pressions ou à des attentes de la part d'autres personnes, médias etc concernant ta vie amoureuse ou sexuelle ?

Comment cela a-t-il pris forme ?

Pour cette toute dernière étape, c'est tout simplement ton avis qui m'intéresse.

5. « Qu'est-ce que tu en penses ? »

Penses-tu qu'il existe des différences entre filles et garçons dans la manière dont ils vivent leur sexualité ?

→ Pourquoi ? Lesquelles ?

Dirais-tu qu'il existe une différence entre la sexualité des jeunes et celle des adultes ?

→ Pourquoi ?

Penses-tu que les adultes devraient être plus ouverts à parler de sexualité avec les jeunes ?

→ Pourquoi ?

Est-ce que tu penses que l'éducation sexuelle devrait être plus présente dans le cursus scolaire ? Pourquoi ?

Que penses-tu du porno ?

En regardes-tu ?

T'en sers-tu comme référence ou modèle ? Pourquoi ?

Pour toi ça implique quoi d'être un.e fille/garçon au quotidien ?

ANNEXE B

PROFIL DES PARTICIPANT.ES

Portrait biographique – Joelle, 17 ans

Jo est née à Paris, mais elle vit actuellement avec ses parents après leur divorce. Son père est réalisateur et sa mère est assistante dans une entreprise de BTP. Elle a deux demi-frères, âgés de 8 et 6 ans, qu'elle adore. Jo est très impliquée dans des activités extrascolaires : elle pratique la musique, ayant joué du violon au conservatoire pendant 9 ans avant de se lancer dans la batterie. Elle pratique également le théâtre, l'escrime et les arts martiaux, qu'elle poursuit à un niveau moins intensif en raison de ses études.

Jo se définit comme une jeune femme Lesbienne. En termes d'éducation à la sexualité, elle n'a eu qu'une expérience très limitée dans le cadre scolaire, avec un seul cours d'une heure sur la contraception. Jo se sent plutôt à l'aise pour discuter de sexualité, tant avec ses parents qu'avec ses amis, et elle apprécie une approche plus libre et moins taboue de ces sujets.

Les rapports avec ses parents sont ouverts, notamment avec sa mère, avec qui elle a des échanges réguliers sur des sujets intimes. Jo n'a pas ressenti de pression de la part de sa famille sur sa sexualité, et elle estime que son père est très protecteur, bien que parfois un peu trop. Par exemple, son père a insisté pour qu'elle consulte un gynécologue, mais Jo n'a pas toujours été à l'aise avec cette pression.

Dans le cadre scolaire, Jo estime que l'éducation à la sexualité est presque inexistante et que l'école n'aborde pas suffisamment les enjeux de genre, de sexualité et de consentement. Elle a eu l'opportunité de participer à un atelier d'éducation sentimentale, mais elle souligne que cet atelier était davantage centré sur l'affirmation de soi que sur les pratiques sexuelles concrètes. Elle apprécie néanmoins l'espace de discussion qu'il a créé, mais elle critique l'absence de véritable éducation sexuelle dans le cadre scolaire. De plus, elle constate un certain malaise chez ses camarades à aborder des sujets plus personnels, notamment les questions de sexualité et d'identité, ce qui reflète une pression sociale sous-jacente d'après elle.

Jo évoque aussi des expériences plus personnelles, comme sa première prise de conscience de la sexualité, lorsque sa mère lui a parlé du viol à l'âge de 7 ans. Bien qu'elle ait été assez ouverte à ce sujet grâce à une éducation familiale libre, elle a aussi été confrontée, plus tard, à des images pornographiques, qui l'ont mise mal à l'aise.

Enfin, elle estime qu'une communication plus ouverte et des structures de soutien comme des boîtes à questions anonymes pourraient améliorer l'éducation à la sexualité dans le lycée. Jo souligne également l'importance d'aborder des sujets comme le harcèlement et la santé mentale dans un cadre scolaire plus large, car ces enjeux sont souvent négligés, même s'ils ont un impact sur la façon dont la sexualité et l'intimité sont vécues par les jeunes. De son côté elle explique être très investie dans la communauté LGBT+.

Portrait biographique – Lucas, 16 ans

Lucas est originaire du Médoc, et vit actuellement à Saint-Vivien, également dans cette région. Il a une grande sœur de 19 ans et vit avec ses parents, son père étant pizzaïolo et sa mère vendant des gâteaux sur des marchés. Ils forment une famille unie, et Lucas évolue dans un cadre familial stable.

Scolarisé au lycée de Pauillac, Lucas habite dans une autre ville que celle de son école. Durant son enfance et son adolescence, il a principalement socialisé à l'école avec ses camarades, où les discussions sur la sexualité se sont souvent manifestées sous forme de blagues. En dehors de ses échanges amicaux, il n'a pas encore d'expérience professionnelle et poursuit ses études au lycée.

Les relations familiales de Lucas sont caractérisées par une communication ouverte et naturelle. Ses parents l'ont sensibilisé à la sexualité, en insistant sur des valeurs telles que la protection, le consentement et le respect dans les relations. Ils l'encouragent à poser des questions, bien qu'aucune pression ne soit exercée. Avec sa grande sœur, il a aussi eu des échanges sur la sexualité, abordant des thématiques de respect mutuel et de patience. En revanche, les discussions sur la sexualité dans son cercle d'amis sont souvent informelles et marquées par des blagues, bien que certains commencent à en parler plus sérieusement.

Lucas se définit comme un garçon hétérosexuel. Ses premières informations sur la sexualité proviennent de ses amis et des échanges familiaux, bien que ces discussions aient été limitées. Il n'a pas encore d'expérience sexuelle, mais il connaît les bases de la protection et évoque la pénétration, qu'il associe comme acte principal d'un rapport sexuel. Son approche de la sexualité est encore influencée par les idées qu'il partage avec ses camarades, et il reconnaît que les expériences sexuelles peuvent être différentes entre garçons et filles.

En matière de normes sociales, Lucas observe une distinction marquée entre les attentes vis-à-vis des filles et des garçons. Selon lui, les filles sont souvent jugées sur leur apparence et leur comportement, tandis que les garçons sont plus extravertis et se distinguent par leur humour. Lucas est ouvert à la diversité des orientations sexuelles et reconnaît l'importance de discussions plus approfondies sur ces sujets à l'école. Il est favorable à une éducation sexuelle plus présente, afin d'avoir plus de connaissance et « ne pas faire d'erreur ». Il exprime également une certaine prise de conscience des impacts négatifs de la pornographie, soulignant qu'elle ne reflète pas la réalité

et qu'il est important que des adultes abordent ces questions avec les jeunes pour éviter des malentendus.

Portrait biographique – Maya, 16 ans

Maya est née à Bordeaux, où elle vit actuellement avec ses parents, qui vivent ensemble. Sa mère est maîtresse d'école et son père travaille comme conseiller avocat. Maya a un petit frère de 14 ans. Elle est actuellement en première au lycée.

En termes d'identité, Maya s'identifie comme une fille et se définit comme hétérosexuelle. Ses parents ont une approche ouverte concernant la sexualité, et elle se sent libre de leur poser des questions sur des sujets comme la contraception et les rapports sexuels, ce qui a facilité son éducation sexuelle. Maya décrit une relation ouverte avec ses parents, qui abordent sans gêne des sujets tels que la sexualité. Elle a posé des questions sur la pilule et la contraception, et ses parents ont répondu de manière claire et bienveillante. Maya n'a jamais ressenti de pression ou d'attentes de la part de ses parents concernant sa sexualité, et elle se sent libre de vivre ses relations à son rythme.

Maya suit actuellement ses études en première et explique avoir un groupe d'amis présent.

Ses rapports avec ses amis sont également ouverts, même si elle évoque ne pas parler très souvent de sexualité avec eux. Lors de ces échanges, Maya a abordé des sujets variés comme le consentement, la contraception et les attentes sociales liées à la sexualité.

Maya évoque sa vision de la sexualité comme une expérience intime et consensuelle entre deux personnes. Elle se positionne clairement contre l'idée que la sexualité soit uniquement définie par la pénétration, soulignant que des gestes comme les préliminaires peuvent aussi constituer une relation sexuelle. En termes d'identité de genre, elle pense qu'il existe une pression différente pour les filles et les garçons dans le cadre de la sexualité, les filles étant souvent poussées à être plus "romantiques" et plus discrètes, tandis que les garçons sont encouragés à avoir des relations sexuelles sans se soucier de la dimension affective.

Elle a également mentionné des expériences de pression sociale, notamment la pression sur les filles pour faire leur première fois avant un certain âge ou dans un contexte jugé romantique, tandis que les garçons, eux, sont souvent encouragés à se libérer des mêmes attentes. Maya exprime une

préférence pour la communication ouverte dans les relations sexuelles, et elle insiste sur l'importance de prendre du plaisir mutuel et de respecter les désirs de chacun.

Maya perçoit la société comme ayant des attentes très spécifiques vis-à-vis des filles, notamment concernant leur apparence physique. Elle se sent souvent confrontée à ces attentes et essaie de les ignorer, privilégiant une approche plus détachée et naturelle de la vie. Elle est consciente de la pression sociale qui pèse sur les filles et cherche à ne pas se conformer aux normes imposées. Elle note également que la sexualité dans les films et séries télévisées présente des attentes irréalistes, tant pour les filles que pour les garçons, et qu'une plus grande éducation sexuelle permettrait de réduire cette pression et d'apporter plus de clarté sur ce qui est réellement vécu dans la sexualité.

Portrait biographique – Noa, 16 ans

Noa est né à Cannes, mais il vit actuellement à proximité de la ville, tout en suivant ses études à Cannes. Il est en classe de seconde. Il s'identifie comme un garçon trans et se définit comme bisexuel. Il a précisé que pour l'entretien ses réponse correspondrait à celle des filles car il a commencé sa transition récemment et estime avoir été élevé comme une fille. Ses parents vivent ensemble depuis 16 ans et occupent des professions dans les domaines du bâtiment et de la recherche d'emploi. Noa a un petit frère, mais aucune autre information n'a été précisée concernant la fratrie.

Noa poursuit actuellement ses études en seconde. Il n'a pas mentionné d'expériences professionnelles ou de formations spécifiques en dehors de l'école.

Noa entretient une relation relativement ouverte avec ses parents, bien qu'ils fassent preuve de quelques réserves sur les orientations sexuelles autres que hétérosexuelles. La sexualité est souvent abordée dans sa famille sous forme de blagues, mais les discussions plus sérieuses, en particulier autour du genre, semblent moins fréquentes. Il se sent plus à l'aise pour discuter de sexualité avec ses amis, bien qu'il ait également des échanges sur le genre et la sexualité avec des amis plus âgés, notamment dans le cadre de sa transition.

Noa évoque sa prise de conscience de la sexualité à un âge relativement jeune, avec des discussions autour de l'attraction et des relations amoureuses dès l'école primaire. Ses premières conversations sur la sexualité étaient informelles et basées sur des interactions entre amis. Bien que la sexualité soit un sujet qu'il aborde avec ses amis, il a eu l'occasion de participer à des interventions éducatives sur la contraception et le consentement, bien que l'approche au lycée ne soit pas perçue comme suffisamment approfondie ou engageante à son goût.

Concernant l'expérience de la sexualité, Noa a mentionné que les conversations avec ses amis portent souvent sur des sujets légers, comme qui est attrant ou des discussions plus sérieuses sur des expériences vécues. Il a exprimé une préférence pour une approche plus ouverte et honnête de la sexualité, où les individus se sentent à l'aise d'aborder les défis du consentement et des attentes sociales liées à la sexualité.

Noa perçoit une grande différence dans les attentes sociales envers les filles et les garçons, notamment en matière de sexualité et de comportements sociaux. Il constate que les filles sont souvent soumises à des stéréotypes, comme l'attente qu'elles soient calmes, discrètes et ne parlent pas ouvertement de sexualité, contrairement aux garçons. Ces pressions, selon lui, limitent la liberté d'expression des filles et créent des attentes irréalistes. En revanche, les garçons, même s'ils subissent aussi des pressions sociales, semblent moins jugés pour leur comportement.

Noa a également exprimé que l'éducation à la sexualité dans l'école devrait être plus présente et plus détaillée, notamment pour mieux traiter des questions de genre et de sexualité, au-delà des aspects purement biologiques. Il a reconnu que les médias et les réseaux sociaux jouent un rôle dans la construction des attentes autour de la sexualité, mais il estime qu'une éducation plus sérieuse et inclusive pourrait aider à déconstruire ces stéréotypes.

Portrait biographique – Emilie, 16 ans

Emilie est née à Bordeaux, mais vit actuellement dans le sud-est et est en seconde. Elle s'identifie comme une fille et se définit comme bisexuelle. Ses parents sont divorcés. Sa mère est dentiste et son père réparateur de télé. Elle a un frère aîné de 18 ans.

Emilie entretient une relation ouverte avec sa mère, avec qui elle parle fréquemment de sexualité, notamment des aspects affectifs et des relations. Emilie évoque qu'elle avait des conversations avec sa mère dès la quatrième, surtout en réponse à des questions suscitées par ses amis. Cependant, elle se sent plus libre de discuter de ces sujets avec sa mère qu'avec son père, qui a montré des attitudes parfois contradictoires vis-à-vis des orientations sexuelles autres que hétérosexuelles. En revanche, Emilie n'a pas abordé ces sujets avec son père, en raison des commentaires homophobes qu'il a pu faire, bien que ce dernier ait affirmé qu'il accepterait ses choix sans problème. Elle souligne que la sexualité est encore taboue dans sa famille, malgré des échanges assez libres avec sa mère.

Ses amis, tant garçons que filles, sont également des interlocuteurs privilégiés pour discuter de sexualité, notamment sur des sujets comme le consentement et l'affection dans les relations. Emilie a eu des discussions sur des sujets plus personnels et divers, y compris des expériences liées à des tests en ligne sur des pratiques comme le BDSM.

Emilie se sent toujours intéressée par la sexualité, en particulier par le lien entre l'affection et la sexualité. Elle trouve dommage que l'éducation à la sexualité, dans son lycée, soit trop centrée sur les dangers et la prévention, sans aborder le côté affectif et relationnel de la sexualité. Elle souligne que pour elle, une relation sexuelle réussie doit être accompagnée d'affection et de communication, et qu'il est crucial d'y associer le consentement et le respect des désirs de chacun. Elle parle d'une expérience où, jeune, elle s'est sentie un peu forcée dans une relation "sex-friend" sans affection, ce qui l'a marquée négativement. Ce genre d'expérience a renforcé pour elle l'idée que la sexualité ne doit pas se limiter à un acte physique, mais être une expression d'affection.

Emilie perçoit une grande différence dans les attentes sociales envers les filles et les garçons en matière de sexualité. Elle remarque que la sexualité des filles est souvent perçue comme moins "virile" et plus attachée à l'affection, tandis que celle des garçons est souvent dissociée de l'aspect

émotionnel. Elle critique également la manière dont la sexualité est parfois représentée de manière très physique et dénuée de sentiment dans les médias, et estime que cela crée des attentes irréalistes.

Elle considère que la société impose une pression pour que les filles se conforment à des normes de comportement, d'apparence et de modestie. Ce phénomène est renforcé par les comportements dans son école, où les filles sont souvent ciblées pour leur façon de s'habiller ou de se comporter, alors que les garçons semblent bénéficier d'une plus grande liberté.

Portrait biographique – LUCIE, 16 ans

Lucie est née à Bruges, près de Bordeaux, et vit actuellement dans le Médoc, où elle est scolarisée. Lucie s'identifie comme une fille et se définit comme bisexuelle. Ses parents sont séparés : sa mère travaille avec des autistes et vit avec elle, tandis que son père, qui est chef de projet dans une entreprise, réside à dans une autre ville. Elle a un frère cadet.

Lucie entretient une relation ouverte avec sa mère, avec qui elle discute librement de la sexualité, de l'orientation sexuelle et du consentement. Sa mère est particulièrement présente dans l'éducation de Lucie, lui fournissant des informations sur la sexualité et la puberté. Lucie se sent à l'aise d'aborder ces sujets avec sa mère, mais préfère éviter de discuter de ces sujets avec son père, surtout à cause de son manque de compréhension sur l'orientation sexuelle. Ses amis aussi jouent un rôle important dans ses discussions sur la sexualité, mais ces conversations restent principalement superficielles, avec des blagues sur le sujet plutôt que des échanges sérieux.

Lucie a pris conscience de sa sexualité avant 10 ans, notamment grâce à un ami proche qui lui a expliqué d'une manière assez enfantine ce qu'est la sexualité et avoir des enfants. Après avoir vérifié avec sa mère, elle a reçu des explications plus détaillées sur le sexe et la reproduction. Aujourd'hui, elle se considère comme bisexuelle et se sent libre d'exprimer son orientation, même si elle observe des différences dans la manière dont les garçons et les filles vivent et parlent de la sexualité. Lucie insiste sur l'importance du consentement dans toute relation sexuelle et sur l'égalité des responsabilités entre les partenaires, surtout en ce qui concerne la contraception et les conséquences d'une relation sexuelle.

Lucie constate des différences entre les filles et les garçons, surtout en ce qui concerne la pression sociale et la façon dont chacun est perçu dans le contexte sexuel. Elle observe qu'il y a plus de pression sur les filles en matière de sexualité et qu'elles sont souvent jugées plus sévèrement, notamment en ce qui concerne la perception de leur corps et des relations sexuelles. Lucie est consciente des stéréotypes de genre qui pèsent sur les comportements et les attentes des filles et des garçons, notamment la manière dont ils sont perçus dans leur vie amoureuse et sexuelle.

Lucie note que les garçons et les filles sont souvent soumis à des pressions différentes, les garçons étant plus souvent libérés des conséquences des actes sexuels, tandis que les filles sont jugées plus

sévèrement. Elle aborde aussi la question de la pornographie, soulignant que celle-ci ne doit pas être utilisée comme référence car elle ne reflète pas la réalité des relations humaines. Elle soutient que l'éducation sexuelle devrait être plus présente et plus approfondie dans les écoles, car cela éviterait des incompréhensions et jugements.

Portrait biographique – Hayley, 16 ans

Hayley est né à Antibes et vit actuellement à Cannes, où iel est scolarisé en seconde. Iel s'identifie comme une personne dont l'identité de genre est fluide, oscillant entre des expressions masculines et féminines, sans se définir rigidement dans un cadre particulier. Iel se définit comme bisexuel. Pour l'étude iel a décidé de témoigner depuis la catégorie fille, car iel explique avoir une expression de genre plus féminine. Ses parents sont aide-ménagère et vivent ensemble, tandis qu'iel a deux petites sœurs de 8 et 5 ans.

Les relations familiales de Hayley sont caractérisées par une certaine tolérance, mais aussi par des tensions, surtout concernant son orientation sexuelle et identité de genre. Ses parents ont bien accepté son orientation, mais la question du genre fluide est parfois un sujet tabou. Bien qu'iel puisse discuter de ces sujets avec certains membres de sa famille, d'autres, comme son oncle gay, sont acceptés mais rarement évoqués. Les conversations familiales restent globalement superficielles, et iel préfère éviter de parler de sexualité avec ses parents, notamment en raison de jugements potentiels.

Ses amis, principalement des filles, sont ses interlocuteurs privilégiés pour discuter de sujets intimes. En revanche, Hayley a eu une mauvaise expérience avec des garçons pendant le collège, où l'environnement toxique et sexiste a dégradé la qualité des échanges et renforcé des normes sociales nuisibles. Iel évoque aussi des violences sexuelles subies étant enfant et lors d'une relation amoureuse.

Hayley a pris conscience de sa sexualité dès son jeune âge, notamment par ses interactions avec des filles. Cependant, iel a d'abord réprimé cette orientation par peur du jugement. Cependant, iel constate que la société, en particulier au lycée, ne fait pas beaucoup de place pour des expressions de genre non conformes, et iel souhaite que l'éducation sexuelle aborde plus largement les identités de genre et les orientations sexuelles.

Lors des interventions éducatives scolaires, les sujets abordés étaient principalement centrés sur la contraception et les préservatifs. Le consentement a été abordé de manière simpliste via une vidéo (la tasse de thé), mais les discussions manquaient de profondeur. Iel regrette aussi la

marginalisation des sujets LGBT dans l'éducation à la sexualité, soulignant l'absence de représentation dans les interventions scolaires.

Hayley constate que les attentes et les normes sociales autour de la sexualité varient largement entre les filles et les garçons. Les garçons sont souvent poussés à vivre leur sexualité de manière plus libérée et déconnectée de l'affection, tandis que les filles sont jugées sur leur apparence et leur pureté. Iel évoque également les pressions exercées par les réseaux sociaux, les médias et la culture populaire, qui propagent des stéréotypes de genre et de sexualité. Hayley souligne la double norme qui existe entre les jeunes hétérosexuels et les jeunes LGBT, où les relations homosexuelles sont souvent questionnées tandis que les relations hétérosexuelles sont acceptées sans réserve.

Portrait biographique – Bob, 17 ans

Bob est né à Bourg-la-Reine dans le 92 et vit actuellement à Paris, dans le 18e arrondissement. Il s'identifie comme un garçon et se définit comme hétérosexuel. Ses parents sont séparés, et il vit principalement avec son père, qui travaille dans une banque en informatique. Sa mère a récemment changé de travail. Bob a deux chiens avec qui il passe beaucoup de temps.

Bob est actuellement en classe de terminale. Il pratique de nombreux sports, notamment le basket, auquel il consacre beaucoup de temps chaque semaine.

Bob entretient une relation avec ses parents, bien que les discussions autour de la sexualité soient assez limitées et parfois gênantes, en particulier avec son père, il privilégie donc ces conversations avec sa mère. Lors des réunions familiales, il a été témoin de blagues sur l'homosexualité, mais cela ne le fait pas rire. Il préfère ne pas intervenir lors de ces moments et évite de réagir.

Bob a eu sa première discussion sérieuse sur la sexualité avec un camarade de collège, qui lui a expliqué certains aspects des relations sexuelles assez techniques. Bob a perçu cette première conversation comme excitante et curieuse, mais il n'a pas posé beaucoup de questions par la suite.

Il n'a pas eu de discussions approfondies sur la sexualité à l'école, bien que des interventions extérieures aient eu lieu, principalement centrées sur la contraception, la protection et les risques d'infections sexuellement transmissibles. Bob a trouvé ces discussions utiles, mais il estime qu'il aurait aimé des informations plus concrètes et plus variées, y compris sur la relation émotionnelle et le consentement pour être correctement informé.

Bob observe une différence notable entre la manière dont les garçons et les filles vivent leur sexualité. Selon lui, les garçons sont davantage orientés vers la performance, la quantité et la compétitivité, tandis que les filles sont perçues comme plus sentimentales et moins intéressées par la "performance". Bob ressent cette pression chez ses camarades masculins, qui cherchent à avoir plus d'expériences et à prouver leur virilité, souvent en racontant leurs aventures sexuelles.

En revanche, il constate que les filles sont jugées plus sévèrement. Une fille qui a des expériences sexuelles est souvent stigmatisée, alors que pour les garçons, cela semble plus accepté et même encouragé. Bob trouve cela injuste, mais il reconnaît que cela reflète une pression sociale plus large

sur les rôles de genre. Il estime également qu'il existe une pression sociale concernant les attentes envers les jeunes adultes, qui doivent gérer leur sexualité dans des conditions parfois contraignantes. Il note que les discussions autour de la sexualité sont souvent imprégnées de stéréotypes et que les jeunes ne sont pas toujours bien informés.

Il pense que les adultes devraient être plus ouverts pour discuter de la sexualité avec les jeunes, afin de leur fournir des informations précises et utiles. Bob souligne que l'absence d'une éducation complète à la sexualité laisse de nombreux jeunes dans l'incertitude et pourrait mener à des malentendus ou des comportements à risque.

Portrait biographique – Ryan, 16 ans

Ryan est né à Paris et vit actuellement dans la même ville. Il s'identifie comme un garçon et se définit comme hétérosexuel. Ses parents sont ensemble. Son père travaille dans une boulangerie et sa mère est commerciale. Ryan est fils unique et pratique quelques activités extra-scolaires, notamment l'escalade et le football avec ses amis, mais pas en club. Il est actuellement en seconde.

Ryan entretient une relation relativement ouverte avec sa mère, qui lui a parlé de protection, de consentement et de l'importance de respecter ses désirs et ceux des autres. Cependant, il trouve cela gênant et préfère ne pas parler de sexualité avec son père. Bien qu'il n'ait pas de pression particulière sur sa sexualité de la part de sa famille, il ressent néanmoins une pression sociale liée à la réussite, notamment dans le sport et à l'école. Il peut sortir avec sa copine, et il n'y a pas de restrictions sévères en termes de comportement, si ce n'est qu'il doit rester responsable dans ses études.

Ryan a pris conscience de sa sexualité dès la sixième, en entendant des camarades parler de leurs fantasmes. Bien qu'il ait été gêné par ces discussions, il a cherché des informations sur Internet pour mieux comprendre. Il parle de sexualité principalement avec ses amis, souvent de manière informelle et parfois en plaisantant. Il mentionne que la première fois qu'il a eu des informations sérieuses, c'était en collège, lors d'une intervention sur la contraception et le consentement, mais il trouve ces interventions scolaires trop superficielles. Ryan plaide pour une éducation sexuelle plus complète, qui inclut des discussions sur les relations homosexuelles et lesbiennes et un élargissement des sujets au-delà des simples protections.

Ryan perçoit une différence notable dans la manière dont les garçons et les filles vivent et expriment leur sexualité. Selon lui, les garçons doivent être plus assurés et compétitifs, tandis que les filles sont souvent jugées sur leur apparence. Il souligne aussi une pression de groupe qui pousse les garçons à être plus « performants » sexuellement, comme si le nombre d'expériences était une forme de statut social. Il note que cette pression se manifeste davantage dans les blagues entre garçons sur la sexualité, mais qu'en réalité, il ne ressent pas un grand besoin d'être sexuellement actif.

Il remarque également que la société attend plus de succès et de confiance chez les garçons, alors que les filles, bien que soumises à d'autres pressions, sont moins jugées sur leurs performances. Ryan pense qu'il existe un besoin de briser certains tabous autour de la sexualité et de permettre aux jeunes de mieux comprendre la diversité des relations, sans honte.

BIBLIOGRAPHIE

Albenga, V. & Garcia, M. (2017). Chapitre 9. La sur-responsabilisation des filles dans « l'éducation à la sexualité » : une norme scolaire asymétrique. Dans : Hélène Buisson-Fenet éd., *École des filles, école des femmes: L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués* (pp. 151-163). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dbu.buiss.2017.01.0151>

ALBURY, K. (2015). Selfies, Sexts, and Sneaky Hats: Young People's Understandings of Gendered Practices of Self-Representation. *International Journal of Communication*.

Allen, L. (2018). Sexuality Education and New Materialism. *Sexuality Education and New Materialism*. <https://doi.org/10.1057/978-1-349-95300-4>

Allen, L. (2020). Breathing Life into Sexuality Education: Becoming Sexual Subjects. *Philosophical Inquiry in Education*, 27(1), 1–13. <https://doi.org/10.7202/1070274ar>

Armstrong, E. A., Hamilton, L., & England, P. (2010). Is Hooking Up Bad for Young Women? *Contexts*, 9(3), 22-27. <https://doi.org/10.1525/ctx.2010.9.3.22>

Baribeau, C., & Royer, C. (2013). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'Éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

Bay-Cheng, LY (2015). La notion d'agentivité : une mesure néolibérale pour évaluer la sexualité des jeunes femmes. *Sex Roles: A Journal of Research*, 73 (7-8), 279–291. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0452-6>

Bay-Cheng, L. Y., Ginn, H. G., Fava, N. M., Maguin, E. M., & Bascug, E. W. (2021). At risk and in love: A mixed methodexamination of the link between childhood maltreatment and youth relationships. *Journal of Adolescence*, 87, 28–37. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.007>

Bérard, J. & Sallée, N. (2021). Jeunesse et sexualité. Dans : Juliette Rennes éd., *Encyclopédie critique du genre* (pp. 403-414). Paris: La Découverte. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dec.renne.2021.01.0403>

Blais M, Raymond S, Manseau H, Otis J. (2009). La sexualité des jeunes Québécois et Canadiens. Regard critique sur le concept d'« hypersexualisation ». *Globe : Revue internationale d'études québécoises*. 12(2):23.

Blais, M. (2017). Genres et sexualités chez les jeunes. *Service social*, 63(2), I–I. <https://doi.org/10.7202/1046495ar>

Bozon, M. (2012). Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. *Agora débats/jeunesse*, N° 60(1), 121-134. <https://doi.org/10.3917/agora.060.0121>

Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brun, J., Baillargeon, D., Caron, C., Lebel, E. & Laplanche, L. (2020). Présentation : (Re)productions et subversions du genre dans les médias. *Recherches féministes*, 33(1), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1071239ar>

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

Butler, J. (2006). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (First issued in hardback). Routledge, Taylor & Francis Group.

Caron, C. (2014). Vues, mais non entendues. Les adolescentes québécoises et l'hypersexualisation. *Press de l'université Laval*.

Clair, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesse*, N° 60(1), 67-78. <https://doi.org/10.3917/agora.060.0067>

Clair, I. (2013). Pourquoi penser la sexualité pour penser le genre en sociologie ? *Cahiers du Genre*, n° 54(1), 93-120. <https://doi.org/10.3917/cdge.054.0093>

Connell, R. (2015). *Configuring Masculinity in Theory and Literary Practice*. BRILL.

Colombo, A. (2018). La socialisation sexuelle des filles: Corps, risques et respectabilité. *Presse universitaires du Québec*.

Delphy, C. (2001). « Penser le genre : problèmes et résistances », dans l'ennemi principal (tome 2) : penser le genre, Paris, Syllèphe, pp. 243-260.

Fassin, E. (2006). La démocratie sexuelle et le conflit des civilisations. *Multitudes*, n.26.

Ferrand, A. (2010). L'Éducation nationale française : de l'égalité à la « libération sexuelle »: *Nouvelles Questions Féministes*, Vol. 29(3), 58 74. <https://doi.org/10.3917/nqf.293.0058>

Fine, M. (1988). Sexuality, Schooling, and adolescent females : The missing discourse of desire. *Harvard Educational Review*, 29-53.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité* : Vol. 1, La volonté de savoir. Gallimard.

Gallot, F., & Pasquier, G. (2018). L'école à l'épreuve de la 'théorie du genre' : les effets d'une polémique. *Cahiers du Genre*, n° 65(2), 5-16. <https://doi.org/10.3917/cdge.065.0005>

Goblet, M. & Glowacz, F. (2021). Le *slut shaming* : étude qualitative d'une forme de sexismme ordinaire dans le discours et les représentations d'adolescents. *Enjeux et société*, 8(1), 249–276. <https://doi.org/10.7202/1076543ar>

Giami, A. (2007). Santé sexuelle : la médicalisation de la sexualité et du bien-être. [Le Journal des psychologues], n° 250(7), 56-60. <https://doi.org/10.3917/jdp.250.0056>

Gill, R. (2016). Postfeminism and the New Cultural Life of Feminism. *Diffractions*, (6), 1–8. <https://doi.org/10.34632/diffractions.2016.521>

Glowacz, F et Goblet, M. (2019). Sexting in adolescence: from the boundaries of couple intimacy to at risk “extimity”. *Nouvelle fron*, 34. URL: <http://journals.openedition.org/efg/9657>

Goffman, E. (1977). The Arrangement between the Sexes. *Theory and Society*, Vol. 4(No. 3).

Guillaumin, C. (1978). L'idéologie raciste. Genèse et fonction du racisme. Mouton.

Guillaumin, C. (1985). Sur la notion de minorité. *L'Homme et la société*, 77(1), 101-109. <https://doi.org/10.3406/homso.1985.2224>

Hill Collins, P. (2016b). Quelles politiques sexuelles pour les femmes noires ?,

Cahiers du genre, Hors-série, pp. 97-127.

Jackson, S. (2006). « Gender, Sexuality and Heterosexuality : The Complexity (and Limits) of Heteronormativity ». *Feminist Theory*, 7 (1), 105-121.

Jackson, S. (2016). Genre, sexualité et hétérosexualité : la complexité (et les limites) de l'hétéronormativité: Nouvelles Questions Féministes, Vol. 34(2), 64 – 81. <https://doi.org/10.3917/nqf.342.0064>

Jutant, J. (2001). Histoire de l'éducation sexuelle à l'école. Dans : Patrice Huerre éd., Les professionnels face à la sexualité des adolescents: Les institutions à l'épreuve (pp. 137-140). Toulouse: Érès. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/eres.lauru.2001.03.0137>

Knibiehler, Y. (1996). L'éducation sexuelle des filles au XXe siècle. *Clio*, (4). <https://doi.org/10.4000/clio.436>

Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>

Masson, C., & Richard, G. (2021). Le rôle du curriculum caché dans la transmission de l'hétérosexualité comme norme à l'école primaire. *Genre Éducation Formation*, 5. <https://doi.org/10.4000/gef.703>

Mat, A. L. (2014). L'homosexualité, une « question difficile ». Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire. *Genre, sexualité & société*, 11. <https://doi.org/10.4000/gss.3144>

McRobbie, A. (1982). The Politics of Feminist Research: Between Talk, Text and Action. *Feminist Review*, 12(1), 46-57. <https://doi.org/10.1057/fr.1982.29>

Mercader, P. & Carbonne, N. (2014). Identités hétéronormées à l'école : catégorisations contraintes et jeux interstitiels. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 17, 135-150. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/nrp.017.0135>

Ministère de l'Éducation nationale. (2013). Guide d'accompagnement des équipes éducatives en collège et lycée : Éducation à la sexualité. Édition non publiée. Ministère de l'Éducation nationale. <https://eduscol.education.fr>

Ministère de l'Éducation Nationale. (n.d.). Enjeu et mise en œuvre de l'éducation à la sexualité : L'apprentissage d'un comportement responsable [PDF]. <https://www.education.gouv.fr/media/9419/download>

Mosconi, N. & Marry, C. (2014). 37 Genre et éducation. Dans : Jacky Beillerot éd., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 443-455). Paris: Dunod. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dunod.beill.2014.01.0443>

Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you're a fag: masculinity and sexuality in high school*. University of California press.

Plummer, K. (2015). *Cosmopolitan sexualities: hope and the humanist imagination*. Polity Press.

Poutrain, V. (2014). L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires. *Éducation et socialisation*, (36). <https://doi.org/10.4000/edso.951>

Praz, A. (2014). L'éducation sexuelle, entre médecine, morale et pédagogie : débats transnationaux et réalisations locales (Suisse romande 1890–1930). *Paedagogica Historica*, 50(1-2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/00309230.2013.872685>

Puglia, R. et Glowacz, F. (2015). Consommation de pornographie à l'adolescence : quelles représentations de la sexualité et de la pornographie, pour quelle sexualité ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(4), 231-237. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2015.01.007>

Renold, E. et Ringrose, J. (2013). Feminisms re-figuring 'sexualisation', sexuality and 'the girl'. *Feminist Theory*, 14(3), 247-254. <https://doi.org/10.1177/1464700113499531>

Rich, A. (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs*, 5(4), 631-660. <http://www.jstor.org/stable/3173834>

Richard, G. (2019b). Hétéro, l'école ? : Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité.

Ringrose, J. (2013). Jessica Ringrose, Postfeminist Education? Girls and the sexual politics of schooling. *Feminism and Psychology*. <https://doi.org/10.1177/0959353512470374>

Rubin G. (2010a), « Penser le sexe », in Surveiller et jouir, éd. EPEL, p. 135-209.

Schalet, A., T. (2011). *Not Under My Roof. Parents, Teens, and the Culture of Sex* (The university of chicago press).

Simon, W. et Gagnon, J. H. (2003). Sexual Scripts: Origins, Influences and Changes. *Qualitative Sociology*, 26(4), 491-497. <https://doi.org/10.1023/B:QUAS.0000005053.99846.e5>

Tabet, P. (1998). La construction sociale de l'inégalité des sexes : des outils et des corps. Editions L'Harmattan.

Tabet, P. (2010). La grande arnaque l'expropriation de la sexualité des femmes. Dans : Annie Bidet-Mordrel éd., *Les rapports sociaux de sexe* (pp. 104-122). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/puf.colle.2010.01.0104>

Tolman, D. L. (2002). *Dilemmas of desire: Teenage girls talk about sexuality*. Harvard University Press.

Tolman, D. L. (2012). Female Adolescents, Sexual Empowerment and Desire: A Missing Discourse of Gender Inequity. *Sex Roles*, 66(11-12), 746-757. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0122-x>

Tolman, D.L., Chmielewski, J.F. (2019). Toward Women Wanting. *Arch Sex Behav* **48**, 1709–1714. <https://doi.org/10.1007/s10508-018-1342-0>

Van der Maren, J.-M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. Revue des sciences de l'éducation. <https://doi.org/10.7202/031875ar>

Wilkins, AC et Miller, SA (2017). Filles sûres d'elles : classe sociale, sexualité et estime de soi. *Sexualities* , 20 (7), 815-834. <https://doi.org/10.1177/1363460716658422>

Wittig, M. (1980). La pensée straight. Éditions de Minuit.

Wittig, M. (2001). La pensée straight. *Questions Féministes*, 7, 45–53. <http://www.jstor.org/stable/40619186>